



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15 hp

Höstterminen 2019

Läraryrket i musik

Elin Quiceno Andersson

Extra anpassningar och särskilt stöd i musikämnet

En studie om tre musklärares arbete med och förhållningssätt till extra anpassningar och särskilt stöd i musikämnet på mellan- och högstadiet

Handledare: Maria Becker Gruvstedt

Sammanfattning

Studien syftar till att undersöka musiklärares förhållningssätt till extra anpassningar och vilka metoder de använder för att göra undervisningen begriplig för alla elever. Arbetet syftar även till att ta reda på om de intervjuade musiklärarna i studien upplever att de får den hjälp de behöver i sitt arbete med extra anpassningar och särskilt stöd. Genom en enkätundersökning ges även en inblick i hur eleverna uppfattar musikundervisningen gällande extra anpassningar och särskilt stöd. Jag har genomfört tre semistrukturerade, kvalitativa intervjuer med musiklärare som arbetar på mellan- och högstadiet samt en elevenkät av kvantitativ form med elever i årskurs 9. Resultatet visar att de tre olika lärarna i studien har både delade och olika åsikter samt arbetssätt kring extra anpassningar och särskilt stöd. Resultatet visar precis som tidigare undersökningar att de tre intervjuade lärarna inte anser sig ha tillräckligt med kompetens för att undervisa elever som är i behov av särskilt stöd och/eller har någon funktionsnedsättning. Det finns en önskan från de intervjuade lärarna om att få kompetensutbildning inom området samt mer stöd från specialpedagog. Elevenkäten visar att eleverna har en positiv syn på sin musikundervisning. De flesta är nöjda med den hjälp och det stöd som erbjuds under musiklektionen i skolan.

Nyckelord: extra anpassningar, funktionsnedsättningar, inkludering, musikundervisning, specialpedagogik, särskilt stöd

Abstract

The study aims to investigate the approach of music teachers to extra adaptations and the methods they use to make teaching understandable for all students. The work also aims to find out if the interviewed music teachers in the study feel that they receive the help they need in their work with extra adaptations and special support. A survey also provides an insight into how students perceive music teaching regarding extra adaptations and special support. I have conducted three semi-structured, qualitative interviews with music teachers who work in middle and high school and a student survey of quantitative form with students in grade 9. The result shows that the three different teachers in the study have both shared and different views as well as ways of working on extra adaptations and special assistance. The results show, just as in previous surveys, that the three interviewed teachers do not consider themselves to have enough skills to teach students who are in need of special support and / or have a disability. There is a desire from the interviewed teachers to receive skills training in the field as well as more support from a special education teacher. The student survey shows that the students have a positive view of their music education. Most are satisfied with the help and support offered during the music lesson at school.

Keywords: extra adaptations, disabilities, inclusion, music education, special education, special support

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till de lärare som deltagit i min studie. Tack för er tid vid deltagande i intervjun samt hjälp med förmedling av elevenkät till era elever. Tack även till de elever som svarade på elevenkäten. Jag vill också rikta ett stort tack till min handledare Maria Becker Gruvstedt. Tack för din tillgänglighet, dina peppande ord och din hjälp med organisering av mina tankegångar.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	11
2 Syfte och frågeställningar	12
3 Bakgrund.....	13
3.1 Lagar och regler i skolan	13
3.2 Extra anpassningar och särskilt stöd.....	14
3.3 Funktionsnedsättning-Funktionshinder	15
3.4 Funktionsförmågor	16
3.4.1 Autism.....	16
3.4.2 ADHD	17
4 Litteratur och tidigare forskning.....	19
4.1 Begreppet inkludering.....	19
4.2 Granskningar från skolinspektionen och skolverket	21
4.3 Lärares kunskaper om NPF	22
4.4 Samverkan.....	23
4.5 Musikämnet i grundskolan	24
4.6 Extra anpassningar och särskilt stöd i musik	25
4.7 Alternativ undervisning	27
4.7.1 Tydliggörande pedagogik	27
4.7.2 Samundervisning	29
4.7.3 NPF-säkrad skola	30
5 Metod och genomförande	32
5.1 Metodologiska överväganden	32
5.2 Intervjuer	32
5.3 Enkät.....	33
5.4 Val av metod.....	34
5.5 Urval	34
5.6 Studiens genomförande.....	35
5.7 Transkribering och analys	36
5.8 Forskningsetiska principer	37

5.9 Studiens tillförlitlighet.....	38
6 Resultat	39
6.1 Inkludering.....	39
6.2 Gruppstorlek och tidsbrist.....	40
6.3 Extra anpassningar.....	41
6.4 Hinder/möjligheter i arbete med extra anpassningar i musikämnet.....	42
6.5 Kollegialt samarbete.....	43
6.6 Elevassistent på musiklektioner	44
6.7 Alternativ undervisning	44
6.8 Skolans åtgärdsplaner	45
6.9 Arbetssätt med tydliggörande pedagogik.....	45
6.10 Lärarnas kompetens	46
6.11 Elevenkät	48
7 Diskussion.....	53
7.1 Kollegialt samarbete.....	53
7.2 Alternativ undervisning	54
7.3 Elevassistenter inte med på musiken	56
7.4 Lärarnas kompetens.....	57
7.5 Omedvetna extra anpassningar.....	59
7.6 Elevenkäten	60
8 Fortsatta studier	62
Referenser	63
Bilagor	67

"Jag kallas ett barn med särskilda behov.

Barn med särskilda behov blir så lätt barn med särskilda besvär.

Barn med särskilda besvär blir så lätt särskilda.

Särskilda barn blir så lätt isär-skilda.

Isär-skilda barn får så lätt särskilda behov.

*Särskilda behov är inte särskilda-bara STÖRRE-
STÖRRE BEHOV har väl även du, ibland."*

av Martinas mamma

1 Inledning

Under hela min utbildning till lärare i musik har jag tyckt att det varit extra intressant att lära mig mer om allt som rör specialpedagogik. Att lära mig att se alla elever och anpassa min undervisning så att den blir tillgänglig för alla elever oavsett om en elev har svårigheter eller inte. Valet av ämne för den här studien grundar sig dels på detta samt att jag under min praktik på högstadiet upplevde vissa problem när det gällde arbetet med extra anpassningar i musikundervisningen och fick också intrycket av att mina klasskamrater upplevt samma sak på sina respektive skolor. Jag har även arbetat som musiklektör under ett år på en låg- och mellanstadieskola där det som jag uppfattade det fanns ett behov av att utveckla arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Genom den här studien vill jag få en inblick i hur musiklektörer resonerar och arbetar kring extra anpassningar och särskilt stöd.

För mig är också valet av ämne väldigt personligt då min son blev diagnostiserad med autism i början av året. Detta gör att jag är extra intresserad av att lära mig mer om extra anpassningar och särskilt stöd generellt i skolan, samt skaffa mig information om lagar och regler kring detta. I samband med att min son fick en diagnos gick jag med i en grupp på Facebook för föräldrar till barn med autism och ADHD. I gruppen skrivs det ofta om problem som dessa barn och föräldrar upplever i skolan. Det beskrivs ofta som att skolan inte är anpassad för dessa barn och att skolpersonal inte har den kompetens som krävs för att kunna hantera barnen. Det beskrivs ofta som att skulden för att det inte fungerar i skolan läggs på barnet eller föräldrarna istället för på skolan. Jag har även läst i granskningar från skolinspektionen att arbetet kring extra anpassningar och särskilt stöd i skolan skulle kunna förbättras på många sätt.

På grund av dessa ovanstående aspekter har jag valt att ägna mitt examensarbete åt att ta reda på hur musiklektörer arbetar med barn och unga som är i behov av extra stöd och hjälp i skolan. Arbetet kommer att fokusera på musiklektörens arbetsmetoder och förhållningssätt kring extra anpassningar och särskilt stöd under musiklektioner på mellan- och högstadiet. Jag vill skaffa mig mer information och kunskap om hur detta går till och jag vill känna att jag som förälder till ett barn med särskilda behov ska kunna bemöta mina framtida elever med samma eller liknande svårigheter på ett professionellt sätt.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur musklärare i arbetet med att ge alla elever möjlighet att uppnå kunskapskraven i musikämnet förhåller sig till, och arbetar med extra anpassningar och särskilt stöd. Arbetet syftar även till att få en inblick i hur eleverna i studien uppfattar skolans musikundervisning när det gäller inkludering i klassrummet, stöd för kunskapsutveckling och delaktighet. Studiens forskningsfrågor är:

- Hur beskriver de tre musklärarna sitt förhållningssätt till extra anpassningar och särskilt stöd?
- På vilka sätt beskriver musklärare att de får stöd och hjälp i arbete med utformning av extra anpassningar och särskilt stöd?
- I vilken utsträckning uttrycker eleverna att tillgång till extra anpassningar eller särskilt stöd finns, och används i musikundervisningen?
- I vilken utsträckning uttrycker eleverna att de i musikundervisning ges möjlighet att uppnå kunskapskraven i musik?

3 Bakgrund

I det här kapitlet redogörs för vilka lagar och regler som skolan har att förhålla sig till i sitt arbete med att inkludera samt göra skolan begriplig och åtkomlig för alla elever. Det kommer att redogöras för begreppen extra anpassningar och särskilt stöd samt de funktionsnedsättningarna som enligt Riksförbundet Attention är de vanligaste i skolan och vilka olika funktionsförmågor som kan vara nedsatta vid de olika funktionsnedsättningarna. Arbetet fokuserar på neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF).

3.1 Lagar och regler i skolan

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska utbildningen i skolan utformas enligt grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens integritet och frihet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor. Alla barn och elever i samtliga skolformer ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att kunna utvecklas så långt som möjligt utifrån sina egna förutsättningar enligt utbildningens mål (SFS 2010:800). Elever som på grund av sin funktionsnedsättning har svårt att uppfylla målen ska ges stöd som ska hjälpa att motverka funktionsnedsättningens konsekvenser så långt som det är möjligt (SFS 2018:1 098). Alla som verkar inom utbildningen ska aktivt motverka alla former av kränkande behandling samt främja de mänskliga rättigheterna. Om en elev trots extra anpassningar befaras ej uppnå de kunskapskrav som minst ska uppnås ska rektorn se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd ska det ges till eleven med utgångspunkt i elevens utbildning i sin helhet (SFS 2010:800). Finns det särskilt stöd för en elev ska detta dokumenteras i ett åtgärdsprogram. Av åtgärdsprogrammet ska behovet av särskilt stöd och hur det ska tillgodoses framgå. Det ska även finnas information om när programmet ska följas upp och utvärderas och vem som är ansvarig för uppföljningen respektive utvärderingen (SFS 2010:800).

3.2 Extra anpassningar och särskilt stöd

Dessa två begrepp är olika insatser som görs i skolan för elever i behov av hjälp och stöd. Om skolan märker att en elev befaras inte uppnå de kunskapskrav som minst ska uppnås ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen (skollagen 2018:1098).

Många elever har svårigheter som försvårar skolgången men uppfyller inte kriterierna för en diagnos, därför är det viktigt att känna till att det inte krävs en diagnos för att ha rätt till extra anpassningar och särskilt stöd i skolan (Jahn & Lindgren, Reuterswärd & Sjölund, 2017). Det behöver heller inte vara så att en elev som har en diagnos alltid är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd (Skolverket 2a). En extra anpassning kan ges individuellt till en elev eller till en elevgrupp. Gemensamt för extra anpassningar är att de ska gå att genomföra i den ordinarie undervisningen samt att inga formella beslut behöver fattas för att kunna ge en extra anpassning (skolverket 1a). Exempel på extra anpassningar kan handla om att planera och strukturera skoldagen med hjälp av ett individanpassat schema, ge extra tydliga instruktioner eller förklaringar av ett visst ämnesområde på alternativt sätt. Det kan även vara att få extra färdighetsträning eller särskilda läromedel eller utrustning (skolverket 1a). Det är viktigt att all personal som undervisar eleven ifråga har samma förhållningssätt gentemot eleven samt arbetar mot samma mål (Bruce. B & Rubin.M, Thimgren. P & Åkerman.R, 2016). Bruce et al (2016) menar därför att arbetet med extra anpassningar ställer krav på samverkan och samstämmighet mellan de berörda lärarna.

Särskilt stöd är mer omfattande och har oftast längre varaktighet. De går normalt sett inte att utföra inom ramen för den ordinarie undervisningen (skolverket 1a). För att få särskilt stöd behöver man göra en utredning. Det är rektorn som ser till att en sådan görs och som sedan beslutar om särskilt stöd. Det särskilda stödet måste dokumenteras i ett åtgärdsprogram som är ett dokument där skolan skriver ner elevens behov och hur man ska tillgodose dessa. I ett åtgärdsprogram ska inte eventuella diagnoser dokumenteras utan enbart skolans insatser i undervisningen (skolverket 1a). Några exempel på särskilt stöd kan vara enskild undervisning, regelbundna specialpedagogiska insatser, undervisning med speciallärare eller placering i särskild undervisningsgrupp. Det kan även vara en elevassistent som stödjer eleven under skoldagen. Det är rektorn som ansvarar för rutiner kring arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd (skolverket 1a). Även om det inte krävs någon diagnos för att få särskilt stöd i skolan visar en undersökning att en diagnos i praktiken har viss eller avgörande betydelse för om en elev ska få extra anpassningar och särskilt stöd (skolverket 2a).

Man uppskattar att det i varje klassrum i Sverige finns minst en elev med autism och/eller ADHD (Jahn et al. 2017). Innan den 1 juli 2011 hade elever med en diagnos inom autismspektrumet (ASD) behörighet till grundsärskolan men idag krävs någon typ av utvecklingsstörning för att vara behörig i grundsärskolan (Funkaportalen, 2013).

3.3 Funktionsnedsättning-Funktionshinder

Enligt ICF (internationell klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa) har man en funktionsnedsättning om en eller flera funktionsförmågor sviktar (Jahn et al. 2017). Om omgivningen man möter inte har anpassats för att kompensera funktionsnedsättningen uppstår funktionshinder. Precis som en person med synnedsättning behöver glasögon eller linser så behöver elever med ojämna kognitiva funktionsförmågor strategier och hjälpmedel som kan kompensera för de nedsatta funktionsförmågorna (Jahn et al. 2017).

Jahn et al. (2017) menar att en diagnos är lite som en rubrik som ger ledtrådar om vilka svårigheter en elev kan ha samt ger oss en uppfattning om vilka förmågor som kan vara nedsatta hos eleven. Men för att hjälpa en elev på rätt sätt måste vi ta reda på mer konkret vad som är lätt respektive svårt för just hen. För att inte funktionsnedsättningen ska leda till funktionshinder bör personal i skolan göra en kartläggning av elevens funktionsförmågor för att veta vad som behöver kompenseras. Det är enligt Jahn et al. (2017) samtidigt viktigt att identifiera elevens starka sidor för att kunna hjälpa eleven att använda sig av dessa. Jahn et al. (2017) menar att undervisningen i skolan inte kan bli tillgänglig för alla elever om inte lärare vet hur de med hjälp av extra anpassningar och särskilt stöd kan kompensera elevers ojämna funktionsförmågor.

Enligt Riksförbundet Attention är de vanligaste funktionsnedsättningarna i skolan idag ADHD, tourettes syndrom, olika typer av språkstörning samt diagnoser inom autismspektrumet (ASD). Dessa diagnoser har mycket gemensamt och ofta har en person flera diagnoser (Riksförbundet Attention). Tourettes syndrom är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som innebär att personen har så kallade tics, vilket är upprepade reflexliknande rörelser och vokala ljud. Att ha en språkstörning innebär att den språkliga förmågan är påtagligt nedsatt. En språkstörning kan vara lätt till grov och kan visa sig i form av problem med att göra sig förstådd, att kunna förstå eller både och (Riksförbundet Attention). Nedan redogörs för olika funktionsförmågor som kan vara nedsatta vid ADHD och autism.

3.4 Funktionsförmågor

Om man har en funktionsnedsättning inom autismspektrumet eller ADHD innebär det att vissa områden i hjärnan fungerar annorlunda jämfört med hur den fungerar för de allra flesta. Jahn et al (2017) menar att det i varje klassrum i Sverige finns minst en elev med autism och/eller ADHD. En elev som har autism eller ADHD har en nedsatt förmåga när det gäller en eller flera funktionsförmågor (Jahn et al. 2017). Nedan beskrivs förmågor som kan vara nedsatta vid de olika diagnoserna.

3.4.1 Autism

Central koherens - En elev som har autism kan ha svårt med central koherens, vilket innebär att se en helhet. Har man en stark central koherens är det lätt att få en överblick, se samband och generalisera. Detta är saker som kan vara svåra för en elev med autism men eleven har ofta ett utpräglat sinne för detaljer vilket kan vara en fördel i vissa sammanhang (Jakobsson & Nilsson, 2011). I skolan kan detta göra att dessa elever har svårt att hitta en röd tråd i texter samt förstå hur olika delar av undervisningen hänger ihop. Svårigheter med central koherens gör även att eleven kan tolka information annorlunda (Jahn et al. 2017).

Annorlunda perception - Förmågan att ta in och bearbeta sinnesintryck kan vara nedsatt hos en elev med autism. De kan ha svårt att använda olika sinnen samtidigt, de har en annan typ av perception. Elever med autism kan till exempel ha svårt för skarpt ljus, höga ljud, mycket folk på samma gång samt olika material som sträva tyger. Smärta kan uppfattas på ett annorlunda sätt likaså värme, kyla, dofter och beröring (Jahn et al. 2017).

Theory of mind (mentalisering) - Förmågan att förstå andras perspektiv - visuellt perspektivtagande. Innebär det sätt som vi försöker förstå eller förklara den mentala världen hos andra som vi inte kan se. Att kunna förstå att en annan person har tankar och känslor som inte är identiska med ens egna (Jakobsson & Nilsson, 2011). En elev som har autism kan ha problem med detta samt att se följder av olika händelser. Det kan också vara svårt att veta vad som förväntas av en i olika sammanhang samt att fantisera och föreställa sig saker (Jahn et al. 2017).

Ömsesidig social kommunikation - En nedsatt förmåga av central koherens och theory of mind påverkar även den sociala kommunikationen. Har en elev svårt att uppfatta

sammanhang, förstå andra människors tankar och känslor samt se följer av vad man själv säger eller gör kan det skapa problem i det sociala samspelet med andra (Jahn et al. 2017).

Automatisering - Att automatisera innebär att man kan göra något utan att samtidigt behöva tänka på det man gör. I skolan kan det vara saker som att ta fram sin penna, slå upp boken på rätt sida eller hänga av sig jackan innan man går in i klassrummet. Elever som har svårt med automatisering behöver hela tiden tänka på alla dessa moment samtidigt som de utför dem.

Flexibilitet - Elever med autism har ofta svårt att kunna ställa om, kompromissa samt hantera förändringar. Möte med nya människor och nya miljöer kan också vara svårt.

Problemlösning - Det innebär att eleven kan ha svårt att hitta en lösning till ett problem. I skolan kan det handla om enkla saker som att komma på att man kan låna en penna av någon kamrat om man själv glömt en. Hitta en lösning till hur man ska ta sig till skolan om man missat bussen osv. (Jahn et al. 2017).

3.4.2 ADHD

Arbetsminne - handlar om förmågan att hålla kvar information i huvudet och kunna bearbeta den. Elever med ADHD glömmar ofta bort saker och har svårt att hålla mycket information i huvudet samtidigt.

Uppmärksamhet och koncentration - hör ihop med arbetsminnet. Om eleven inte kan lagra och förstå det läraren säger blir det svårt att fokusera och eleven blir lätt distraherad av annat och tappar koncentrationen (Jahn et al. 2017).

Planera och organisera - Elever med ADHD har ofta svårt med detta och behöver hjälp med struktur och organisering av skolarbetet.

Tidsuppfattning - De elever som har ADHD kan ha svårt att tids bedöma hur lång tid en uppgift kommer ta eller när de måste gå in från rasten för att hinna till nästa lektion.

Impulskontroll - Det kan handla om saker som att ha svårt att stå och vänta i kö, säga ogenomtänkta saker eller prata rakt ut utan att räkna upp handen.

Aktivitetsreglering - För elever med ADHD handlar detta om att det ofta är svårt att komma igång med en uppgift. Det kan också visa sig som att eleven är väldigt rastlös och har svårt att sitta stilla (Jahn et al. 2017).

Exekutiva funktioner - Är en samlingsbeteckning för en rad förmågor som gör att vi kan samordna information och sinnesintryck som vi uppfattar genom våra sinnen (Olsson &

Olsson, 2015). De viktigaste är problemlösning, minne, tidsuppfattning, överblick, generalisering, flexibilitet, planera och förstå orsak och verkan. Att påbörja och avsluta samt att kunna skapa en överblick. Både elever med ADHD och autism har svårigheter inom de exekutiva funktionerna men framförallt elever med ADHD (Jahn et al. 2017). Exekutiva svårigheter uppstår då något oförutsett eller något som bryter rutinen inträffar samt i ostrukturerade situationer (Jakobsson & Nilsson, 2011).

4 Litteratur och tidigare forskning

I det här kapitlet kommer det att redogöras för begreppet inkludering, olika granskningar från skolverket och skolinspektionen inom ämnet för den här studien. Det kommer även att tas upp olika undervisningsmetoder som används i skolan samt lärares kunskaper om NPF och musikämnet i skolan kopplat till extra anpassningar och särskilt stöd.

4.1 Begreppet inkludering

Inkludering är ett begrepp som kan förstås på olika sätt men som har kommit att bli allt mer viktigt i skolans värld de senaste åren (Nilsson, Sandström & Stier, 2014). Eftersom att begreppet inkludering tidigt användes inom specialpedagogiken betraktas det ofta som ett alternativt begrepp till specialundervisning. Men idag har begreppet fått en större betydelse och är särskilt aktuellt i arbetet med barn som av olika skäl faller utanför gemenskapen i skolan (Nilsson et al. 2014).

Idag pratas det alltmer om en inkluderande skola och termen används för att beskriva alla barns rätt till utbildning och utgångspunkten i begreppet syftar till att det är skolan som ska anpassas till eleverna och inte tvärtom (Bruce et al. 2016). Men enligt Jakobsson och Nilsson (2011) ligger fokus ofta på att eleven ska integreras eller anpassas. Jakobsson och Nilsson (2011) menar dock att det finns skilda synsätt att se på orsaker till elevers svårigheter som brukar uttryckas genom att se det antingen som elever *med* eller *i* svårigheter. Uttrycket elever *i* svårigheter innebär att man flyttar fokus från eleven som individ och istället ser till förhållanden i hela skolsituationen (Jakobsson & Nilsson, 2011). Detta förhållningssätt kallas relationellt perspektiv, här har problemen uppstått i mötet mellan eleven och skolan (Bruce et al. 2016). Det relationella perspektivet för tankarna till inkludering då det blir naturligt att låta eleven vara kvar i sin grupp eller klass och istället anpassa undervisningen så att alla elever erbjuds goda lärandemöjligheter (Nilsson et al. 2014). Att se en elev *med* svårigheter kallas kategoriskt perspektiv, där man anser att funktionsnedsättningen tillhör eleven (Bruce et al. 2016). Nilsson et al (2014) menar att det med ett sådant perspektiv ses naturligt att flytta eleven från gemenskapen i klassen till en enskild undervisningsgrupp. Synsättet med kategoriskt perspektiv för tankarna till integrering (Nilsson et al. 2014).

Enligt Bruce et al (2016) syftar integrering enbart till fysisk placering i samma rum som de andra medan inkludering syftar mer till att skapa delaktighet och gemenskap. I skolan pratas ofta om integrerade elever, med det menar man elever som är inskrivna i särskolan men får

sin undervisning i en grundskoleklass (Jakobsson & Nilsson, 2011). Ofta pratar man om elever som integrerade i en situation men Jakobsson och Nilsson (2011) menar att man istället borde vända på det och prata om integrerade situationer. Med det menas att situationen är anpassad för alla elever, snarare än att enskilda elever ska integreras i en icke anpassad situation (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Vanliga stödformer i skolan är stöd i särskild undervisningsgrupp eller särskoleklass, stöd vid sidan av klassens arbete i grupp eller enskilt och stöd inom ramen för klassens arbete (Jakobsson & Nilsson, 2011). Jakobsson och Nilsson (2011) menar att det är enbart det sistnämnda som kan ses som ett inkluderande arbetssätt då man möjliggör för eleven att genomföra samma arbetsuppgift som övriga elever i samma miljö. Ofta ses en placering av en elev i en viss klass, grupp skola eller skolform som en stödform i sig, placeringen förväntas garantera att eleven får sitt stödbehov tillgodosett (Jakobsson & Nilsson, 2011).

John Hallehn och Martin Frigge (2013) har i sitt arbete intervjuat elever angående detta sätt att bedriva segregerad undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Eleverna i intervjuerna har uttryckt att de inte upplever specialundervisning som något konstigt men det segregerade arbetssättet resulterar i känslor av utanförskap hos eleverna. Studien visar att de elever som får specialundervisning skulle vilja få den inom det "vanliga" klassrummet. Enligt studien av John Hallehn och Martin Frigge (2013) kan utanförskap leda till att elever mår sämre vilket ofta resulterar i att de presterar sämre i skolan.

Enligt ett forskningsprojekt av Claes Nilholm och Barbro Alm publicerat på skolverkets hemsida finns brister i forskning om inkludering då elevernas perspektiv sällan tas med (skolverket 2c). Nilholm och Alm är kritiska mot hur begreppet inkludering används i flera internationella studier. De menar att det ofta handlar om elever med funktionsnedsättning som fått placering i en vanlig klass och förväntas anpassa sig till den reguljära undervisningen utan att utformningen av undervisningen ifrågasätts (skolverket 2c).

Enligt en artikel skriven av Sten Arndt (specialpedagogik.se) menar Nilholm att det finns en pågående debatt om betydelsen av ordet inkludering. Han menar att själva ordet är problemet då det definieras olika av olika personer och det blir på så sätt svårt att diskutera kring begreppet (specialpedagogik.se). Nilholm menar att den definition som enbart handlar om placering är vanlig i debatten men att han inte skulle kalla det inkludering utan snarare integrering. Han menar att ordet inkludering började användas för att markera en skillnad mot integrering, vilket han menar betyder att elever med särskilt stöd ska anpassa sig till den vanliga skolan. Nilholm anser att inkludering handlar om att skolan ska göras om för att passa alla elever (specialpedagogik.se).

4.2 Granskningar från skolinspektionen och skolverket

Enligt en kvalitetsgranskningsrapport från skolinspektionen om skolans arbete med extra anpassningar har skolverket bedömt att endast 4 av 15 grundskolor har utformat extra anpassningar utifrån elevens förutsättningar så att eleven ska kunna nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling (skolinspektionen, 2016). Skolinspektionen har genomfört granskningen med stöd av SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) och man har fokuserat på elever där mer komplex problematik tycks finnas. Kvalitetsgranskningen har genomförts i årskurs 4 på 15 olika grundskolor i Sverige. Skolinspektionen har pekat ut ett eller flera utvecklingsområden vid 11 av 15 skolor. Granskningen visar att skolor bedömer insats före behov. Lärare och övriga personal på skolorna är snabba med att diskutera en åtgärd för eleven men analyserar inte först hur behovet ser ut. De extra anpassningar som görs följs mycket sällan upp för att se om de gett önskad effekt (skolinspektionen, 2016). I granskningen framkommer att skolor har svårt att etablera ett gemensamt arbete inom skolan kring extra anpassningar. Intervjuad personal vid skolorna beskriver även att andra arbetsuppgifter tagit stort fokus, att de har bristande kunskap om hur arbete med extra anpassningar ska gå till samt att skolan är uppdelad i olika avgränsade delar mellan vilka det saknas ett samarbete (skolinspektionen, 2016).

En studie genomförd av skolverket (skolverket 2b) visar att det är i huvudsak två typer av svårigheter som gör att elever behöver särskilt stöd, dessa är lärande- och beteendesvårigheter. Lärandesvårigheter handlar oftast om skriv- och lässvårigheter och är vanligast i de yngre åldrarna (skolverket 2b). Beteendesvårigheter kan vara till exempel koncentrationssvårigheter och socioemotionella problem som är vanligare bland de äldre eleverna. Studien visar att de ökade kraven på självstyrning och självständighet i skolans arbete samt mycket individuellt arbete får negativa konsekvenser för de elever som är i behov av särskilt stöd (skolverket 2b).

Granskning av åtgärdsplaner visar att tidigare uppsatta mål sällan följs upp och problembeskrivningar och åtgärdsförslag tenderar att upprepas. De åtgärder som sätts in för eleverna bestäms utifrån skolans tillgångar snarare än pedagogiska överväganden (skolverket 2b). Enligt en studie av skolverket (skolverket 2a) hade 5,6 % av eleverna i grundskolan ett åtgärdsprogram läsåret 2015/16 vilket motsvarar 55 200 elever. Samma studie visade att många elever med särskilt stöd får betyget F, vilket innebär att eleven inte är godkänd. Av de elever som i årskurs 9 hade ett åtgärdsprogram hösten 2014 fick 62 % minst ett F i slutbetyg

våren 2015. Bland de elever som inte hade ett åtgärdsprogram var det endast 15 % som fick ett F i slutbetyg. Dessa siffror visar att de insatser som sätts in i form av särskilt stöd inte är tillräckliga för eleverna. Studien menar att det kan beror på att det särskilda stödet sätts in för sent, har fel inriktning eller håller för låg kvalitet (skolverket 2a).

I skollagen står ingenting om att en elev behöver ha en diagnos för att få rätt till särskilt stöd, en diagnos är heller ingenting som ska dokumenteras som en beskrivning av elevs behov i ett åtgärdsprogram. Trots detta visar en kunskapsöversikt som publicerades av skolverket 2014 att en medicinsk diagnos ofta är en förutsättning för att en elev ska få rätt till särskilt stöd eller specialpedagogiska insatser (skolverket 2a). Av tillfrågade specialpedagoger och speciallärare svarade 54 % att en diagnos i praktiken har viss eller avgörande betydelse för om en elev ska få särskilt stöd. Enligt samma undersökning visar resultatet att en diagnos även påverkar om en elev får extra anpassningar i form av särskilda läromedel eller utrustning (skolverket 2a).

4.3 Lärares kunskaper om NPF

Med NPF menar man neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. De vanligaste funktionsnedsättningarna inom NPF är ADHD, tourettes syndrom, språkstörningar samt diagnoser inom autismspektrumet (Riksförbundet Attention).

Enligt en artikel publicerad i "Skolvärlden" (2018) finns det enligt en studie gjord vid karolinska institutet stora brister gällande lärares kunskaper kring NPF. 4800 pedagoger vid 68 skolor deltog i studien som visade att 3 av 4 av de tillfrågade pedagogerna uppger att de saknar kunskaper om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. I studien kunde man också se att 2 av 3 lärare ansåg att deras skola saknade förutsättningar att möta behov hos barn med npf. I ett radioprogram av skolministeriet (UR play, 2016) intervjuas två högstadiel elever som båda har ADHD om deras upplevelser av låg- och mellanstadietiden i skolan. En av eleverna säger "Hade man adhd så var man dum enligt lärare. Lärarna brydde sig inte ett skit om att jag har adhd, jag fick ingen hjälp alls. Det visste inte vad adhd var." Den andra eleven säger: "Det kändes meningslöst att gå till skolan, hur mycket jag än kämpade så gick inte det". Båda eleverna beskriver att de fått höra att de är jobbiga, att de stör klassen och att de pratar för mycket. De har varit med om att bli placerade själva i ett hörn av klassrummet utan förklaring till varför, de har också fått ta emot mycket utskällningar utan att få någon lösning till hur de skulle kunna hantera situationen annorlunda (skolministeriet, UR play, 2016).

Sven Bölte som är professor i barn- och ungdomspsykiatrisk vetenskap vid Karolinska Institutet menar att okunskapen hos lärare beror på att det undervisas väldigt lite om neuropsykiatri på lärarutbildningen. Sven skulle vilja se att lärarutbildningen gav lärare mer teoretisk kunskap kring ämnet. Han menar dock att det även behövs praktik kring detta och att man måste jobba med konkreta fall (skolministeriet, UR play, 2016). Han menar att många lärare ser statistiskt på en diagnos, de måste lära sig att elever kan ha olika svårigheter och styrkor fast än de har samma diagnos. Lärare reagerar ofta med åsikter om att de inte kan kunna allt, de vill undervisa i sitt ämne och menar att det läggs för mycket i lärarrollen. Men Sven menar att det ingår i lärarrollen att kunna planera så att alla elever kan tillgodogöra sig kunskapen, -“det är ju det det går ut på”, säger han.

Lärrhögskolorna är inte positiva till att lägga in mer undervisning om NPF i utbildningen. De hänvisar till en kurs i specialpedagogik på 7,5 hp, vilket motsvarar cirka 5 veckor. Det här gäller lärarutbildningar som sträcker sig från 1 ½ år till 5 ½ år (skolministeriet, UR play, 2016). Enligt Kristina Juter som är programområdesansvarig för grund- och ämneslärarutbildningen på högskolan i Kristianstad så finns det inte plats i lärarutbildningen för mer undervisning om NPF. Hon menar att om man lägger till något måste man också ta bort något. Hon förstår att lärare känner att de inte har tillräckligt med kunskap för att möta och undervisa barn med NPF men hänvisar då till samarbete med speciallärare och specialpedagoger (skolministeriet, UR play, 2016).

4.4 Samverkan

Jakobsson och Nilsson (2011) menar att samverkan är viktig och betydelsefull i alla skolsituationer men för elever i behov av extra hjälp och stöd utökas behovet av samverkan. Samverkan är viktig såväl mellan lärare-elev, lärare-lärare och även mellan skolan och hemmet. Har en elev en funktionsnedsättning och/eller en diagnos kan det behövas samverkan även med olika samhällsinstitutioner som är inblandade i barnets livssituation (Jakobsson & Nilsson, 2011).

I skolans styrdokument står att alla lärare har ett gemensamt ansvar att samverka och samarbeta kring skolans pedagogiska och didaktiska utveckling samt kontinuerligt utvärdera och förbättra undervisningen (skolverket 2a).

Enligt skolverket finns det forskning inom inkludering och specialpedagogik som menar att viktiga framgångsfaktorer för att utveckla goda lärmiljöer samt undervisning för alla elever är lärares samarbete och samverkan (skolverket 2a). I samma artikel står om lärarteamets

betydelse för skolans förmåga att kunna undervisa och möta alla elever. Skolan arbetar utifrån ett mångfaldsperspektiv där både elevers och lärares olikheter bör ses som resurser för en inkluderande skola.

I läroplanstexterna står att varje lärare har ett ansvar att samverka för att skolan ska kunna upprätthålla en god miljö för utveckling och lärande (skolverket 2a). Det är främst skolans rektor som är ansvarig för ett fungerande elevhälsoarbete. Elevhälsan finns till för lärare, elever och vårdnadshavare, där kan de få råd och stöd (Jakobsson & Nilsson, 2011). Det är vanligt att specialpedagog eller speciallärare blir lärarens närmaste samarbetspartner i situationer kring elever i behov av extra stöd. Det är hen som vid behov lotsar vidare till andra inom elevhälsan. Hen kan även ge lärare handledning i hur de kan arbeta med eleverna. Vissa elever behöver en elevassistent som ger både praktiskt och pedagogiskt stöd, ofta under hela skoldagen. Att arbeta som elevassistent kräver ett omfattande samarbete med eleven, lärarna, hemmet och fritidspersonal (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Både Jakobsson & Nilsson och Petra Runström Nilsson menar att samverkan med hemmet är av stor vikt för hur det kommer att gå för barnen i skolan. Som nämnt tidigare kan kontakter med andra verksamheter utanför skolan bli aktuellt i arbete med elever som har funktionsnedsättningar. Enligt sekretesslagen får inte skolan samverka med sjukvård, habilitering eller socialtjänst kring ett konkret fall utan vårdnadshavarens medverkan. På så sätt fungerar hemmet som en slags samordnare mellan skolan och andra verksamheter (Jakobsson & Nilsson, 2011). Petra Runström Nilsson menar också att föräldrars förtroende för skolan samt deras engagemang och förväntningar är viktiga faktorer som påverkar barnets skolgång.

4.5 Musikämnet i grundskolan

Enligt en kvalitetsgranskningsrapport från skolinspektionen är musikämnets status i skolan låg i förhållande till de andra ämnena. Detta visar sig på olika sätt, till exempel är musikämnet ett av de ämnen som har minst antal undervisningstimmar, endast 230 timmar, vilket kan jämföras med idrott som har 500 eller svenska som har hela 1490 timmar (skolinspektionens rapport 2011:5). På grund av detta blir det svårt att planera och lägga upp undervisningen på ett bra sätt.

En annan faktor som visar på musikämnets låga status är att läraren i musik ofta inte är utbildad, vilket leder till att undervisningen ofta inte är tillräcklig för att eleverna ska kunna uppnå målen i musik. Ofta sker musikundervisningen i det "vanliga" klassrummet med en

lärare som inte kan spela något instrument (skolinspektionens rapport 2011:5).

Skolinspektionen vittnar även om att musikämnet är åtskilt från skolans övriga pedagogiska verksamhet på så sätt att flera intervjuade musklärare överhuvudtaget inte deltar i skolans arbetslag eller andra pedagogiska forum. Musklärare upplever att musikämnet inte uppfattas som viktigt i kollegiala sammanhang (skolinspektionens rapport 2011:5). Många av de intervjuade eleverna i skolinspektionens granskning upplever att kraven i musikämnet är lägre än i andra ämnen och det uppfattas mer som ett rekreationsämne än ett kunskapsämne. Eleverna menar att det räcker med att närvara på musiklektionen för att få ett godkänt betyg, vilket bekräftas av de musklärare som deltar i studien. Enligt skolinspektionen är elevernas syn en spegling av hur skolan lyfter fram ämnet då de sett stora brister i hur elevernas kunskaper följs upp i relation till kunskapsmålen. Om kraven är låga kan det ses som ett uttryck i att skolan inte prioriterar ämnet menar skolinspektionen (skolinspektionens rapport 2011:5).

En annan följd av ämnets låga status är att elever som är i behov av särskilt stöd i musik sällan får det. Skolinspektionen menar att det inte finns extra stöd att sätta in för elever i musikämnet och att lösningen oftast blir att kraven istället sänks. Som en följd av svårigheterna med att anpassa musikämnet på grund av elevernas olika förkunskaper och behov får alla elever ofta samma uppgift utan anpassningar, detta oavsett elevernas kunskaper och behov av stöd. Skolinspektionen har i sin granskning sett tendenser till att musikundervisningen följer samma mönster år efter år (skolinspektionens rapport 2011:5).

4.6 Extra anpassningar och särskilt stöd i musik

Anna Backman Bister har skrivit en avhandling om hur musklärare kan anpassa sin undervisning för att kunna ge alla elever det stöd de behöver. I "Skolporten" är hon med i en intervju där hon berättar om sin studie (Skolporten, 2015). Hon har följt tre musklärare och kommit fram till att de viktigaste resultaten var att alla musklärarna i studien använde sig av kamratlärande i klassrummet, d.v.s. att eleverna får ta hjälp av varandra (Skolporten, 2015).

En annan metod som musklärarna använde sig av som visade bra resultat var att eleverna fick tillgång till kulturella verktyg om de behövde det, som till exempel en mobiltelefon. Att lärarna använde sig av ett dialogiskt förhållningssätt visade sig också vara en viktig del av undervisningen. Det dialogiska förhållningssättet innebär att en dialog med eleverna är central i undervisningen och att det sker ett ömsesidigt lärande. Läraren kan i detta fall inta olika lärroller beroende på vad som behövs. Anna Backman Bister menar att det inte alltid

behöver vara läraren som vet allt utan ett ömsesidigt lärande sker mellan lärare och elever (Skolporten, 2015). Anna Backman Bister poängterar i intervjun att gruppstorlekarna i undervisningen är en viktig faktor. Hon menar att det är lättare att individanpassa i mindre grupper (Skolporten, 2015).

Musiklärarnas riksförening har skrivit en artikel om Christel Weiner som undervisar elever med särskilda behov i musik. Hon har arbetat som musiklärare på grundskola, kulturskola och särskola i snart 20 år och berättar om sina erfarenheter (Musiklärarnas riksförening, 2017). Hon menar att det är viktigt att förbereda klassrummet inför varje lektion. Som lärare bör man tänka på vilka intryck eleverna möts av när de kommer in i klassrummet. Christel menar att lärare bör försöka eliminera vad hon kallar "fallgropar", det kan handla om en vinglig stol eller en brusande högtalare. Hon menar att dessa "fallgropar" kan förstöra en hel lektion för en viss elev (Musiklärarnas riksförening, 2017). Christel poängterar vikten av att skriva upp lektionens planering på tavlan och att skriva upp en sluttid för lektionen. För att göra planeringen ännu tydligare för de som kan ha svårt med text påpekar hon att man gärna ska använda bildstöd för att förtydliga texten och sudda ut moment allt eftersom de avklaras. Även när de har musikhistoria använder hon sig av bildstöd för att förtydliga. När de spelar piano eller gitarr använder hon sig av små prickar i olika färger som hon sätter ut där eleverna ska spela.

För att alla ska kunna känna att de klarar av uppgifterna brukar Christel sätta en parentes runt några toner eller fraser som eleverna kan välja att hoppa över (Musiklärarnas riksförening, 2017). Hon menar att de på så sätt kan ta sig igenom en svår låt redan första lektionen och känna sig nöjda med sin insats. När de har grupparbeten är hon noga med gruppindelningen och brukar höra med mentorn i förväg om det redan finns grupper som de brukar använda i klassen. När det är musiklyssning brukar eleverna få dansa med tunna schalar eller sidenband på pinne för att underlätta för de elever som har svårt att sitta stilla.

Christel påpekar i intervjun att dessa anpassningar har tagit lång tid att göra och att det är något hon ständigt arbetar med. Hon menar att alla elever ska få möjlighet att glänsa och känna stolthet över sin förmåga och att det finns en kreativitet och musikalitet i alla barn (Musiklärarnas riksförening, 2017).

4.7 Alternativ undervisning

För elever som har någon typ av inlärningsproblematik, funktionsnedsättning eller social problematik finns det olika typer av alternativ undervisning i skolan (skolverket 2a). Innan skolan beslutar om någon av de alternativa undervisningsformerna är det viktigt att det prövas om eleven kan gå kvar i den ordinarie gruppen med särskilt stöd, om det bedöms kunna fungera för eleven (skolverket 2a).

Gemensamt för de olika undervisningsformerna är att det är rektorn som fattar beslut om eventuell omplacering av elev. Beslutet ska fattas inom ramen för ett åtgärdsprogram och rektorn får inte delegera beslutet (skolverket 1a).

Särskild undervisningsgrupp kan vara att eleven får sin undervisning i en annan grupp inom skolan. Det kan också vara kommungemensamma grupper som sker i andra lokaler och med annan personal, ibland kan det handla om skoldaghem eller resursskolor.

Enskild undervisning är helt enkelt att eleven får sin undervisning enskilt. Det kallas dock inte enskild undervisning om eleven vid ett eller flera tillfällen i veckan får sin undervisning utanför den ordinarie klassen. Det som är avgörande är hur omfattande och långvarig placeringen är (skolverket 1a).

Anpassad studiegång innebär avvikelser från ämnen, timplan och de mål som annars gäller för utbildningen. Det kan innebära att eleven får mer eller mindre undervisningstid i ett visst ämne eller att ett ämne helt utesluts. Det är viktigt att skolan gör noggranna överväganden i beslut om anpassad studiegång då det kan resultera i att eleven inte får en fullständig utbildning och därmed inte är behörig till gymnasieskolans nationella program. Avvikelserna från det ordinarie schemat bör därför inte vara mer omfattande än nödvändigt. Kan eleven åtminstone delta i delar av undervisningen så ökar förutsättningarna för eleven att vid senare tillfälle kunna göra en typ av prövning för att få ett betyg i ämnet (skolverket 1a). Nedan följer exempel på metoder som kan används för en mer inkluderande undervisning i skolan.

4.7.1 Tydliggörande pedagogik

Tydliggörande pedagogik är en metod som har utvecklats för att ge stöd till personer med autism men omfattar numera stöd till andra närliggande funktionsnedsättningar som ADHD (Jahn et al. 2017). Hejlskov Elén och Sjölund menar att arbete med tydliggörande pedagogik fungerar utmärkt oberoende av diagnoser eller modeller. Många bra exempel finns från arbete inom psykiatri, LSS, vanlig skola, särskola och förskola.

Inom tydliggörande pedagogik tar man hänsyn till att personer upplever sin omvärld på ett annorlunda sätt. Istället för att försöka normalisera eller bota arbetar man med att hitta stöd och strategier för att kompensera för bristande funktionsförmågor (Hejlskov Elvén & Sjölund 2018). Syftet är att göra olika situationer, handlingar och händelser hanterbara och begripliga genom att bland annat använda visuellt stöd för att kompensera för olika svårigheter. Målet är att uppnå en känsla av sammanhang (Jahn et al. 2017).

Användandet av visuellt stöd i skolan har visat sig öka självständigheten hos barn med autism och ADHD. Med hjälp av visuella tydliggörande strategier kan man lättare skapa en förståelse för sammanhang samt struktur och förutsägbarhet (Jahn et al. 2017).

Både Jahn et al och Hejlskov Elén och Sjölund använder sig av "isbergsmodellen" för att illustrera ett beteende hos en autistisk person som har orsaker man inte kan se på personen. Elevens beteende illustreras som toppen av ett isberg men det finns mycket under ytan som inte kan ses med ögat. Idén är att man måste förstå orsakerna som finns dolda under ytan för att förstå varför en elev beter sig på ett visst sätt (Jahn et al. 2017).

I strävan efter att göra elevens skoldag begriplig, hanterbar och meningsfull måste lärare först göra en kartläggning av elevens svårigheter samt styrkor för att kunna göra lämpliga anpassningar. Det finns nyckelfrågor inom tydliggörande pedagogik som syftar till att göra undervisningen mer begriplig. Dessa frågor är: Varför ska jag göra det? Vad ska jag göra? Var ska jag vara? Med vem ska jag vara? När ska jag göra det? Hur ska jag göra det? Hur länge ska jag göra det? Hur mycket ska jag göra? Vad händer sen? Genom att göra dessa förtydliganden för samtliga elever i klassrummet kompenserar man för ojämna förmågor samt tydliggör sin undervisning för alla (Jahn et al. 2017).

Forskning visar att en förutsättning för att skapa motivation är att ha förståelse för *varför* man ska göra något. Som pedagog kan man behöva förklara sammanhanget för eleverna för att de ska förstå varför kunskapen man får i skolan är viktigt för framtiden. Det kan vara bra att använda sig av visuellt stöd i form av en trappa för att visa olika steg som man måste gå igenom för att nå ett mål (Jahn et al. 2017).

Att förstå *vad* som förväntas av en är en förutsättning för att man ska kunna genomföra en uppgift. För många kan det vara svårt med endast muntliga instruktioner då det är lätt att bli distraherad. Då kan man med fördel använda sig av visuellt stöd i form av ett aktivitetsschema eller bildstöd (Hejlskov Elvén & Sjölund 2018).

Att förklara *var* eleven ska befinna sig vid olika aktiviteter i skolan kompenserar för svårigheter med orienteringsminne, problemlösning och arbetsminne. Det är bra att skriva upp

ett schema för dagens aktiviteter på tavlan samt komplettera med bilder på vart aktiviteterna ska äga rum (Jahn et al. 2017).

Eftersom att många skolor idag har ämneslärare och lektioner som är uppdelade i grupper är det viktigt att tydliggöra med *vem* eller *vilka* eleven ska vara med. Det kan man enkelt göra med en bild på den läraren som ska hålla i lektionen. Genom att förtydliga med vem kompenserar man för bristande föreställnings- och generaliseringsförmåga hos eleven (Jahn et al. 2017).

Att veta *när* något ska vara klart eller när något ska hända är viktigt. Man kan förtydliga detta genom en visualisering i form av ett schema. Även *hur* man ska utföra något kan visualiseras med hjälp av ett schema av något slag. Att veta hur man utför något förutsätter att man kan skapa en överblick, automatisera och ha förståelse för sammanhanget. För många med brister inom dessa funktionsförmågor tar det mycket energi att tänka ut hur man ska göra något eftersom att det inte är automatiserat.

För att förtydliga *hur mycket* och *hur länge* man ska göra något kan man använda sig av olika tidshjälpmiddel. Att visualisera hur länge kompenserar för bristande tidsuppfattning, föreställningsförmåga och central koherens.

Att veta *vad som händer sedan* är viktigt för att kunna förbereda sig, det ger en trygghet för personer med bristande flexibilitet och föreställningsförmåga. Även här kan man använda sig av olika typer av scheman (Hejlskov Elvén & Sjölund 2018).

4.7.2 Samundervisning

En annan metod som kan användas i skolans arbete med elever som är i behov av extra anpassningar och särskilt stöd är samundervisning eller "co-teaching". Britt Sparrman Persson (2015) skriver i sitt examensarbete att samundervisning har använts länge i både Finland och USA som en inkluderande metod i skolan. Hon beskriver att metoden syftar till att inkludera de elever som är i behov av specialpedagogisk hjälp på det sättet att specialläraren kommer till det ordinarie klassrummet och undervisar tillsammans med klassläraren. På så sätt inkluderar skolan alla elever i den ordinarie undervisningen. Specialläraren har kunskap om alternativa arbetsmetoder samt en insikt i elevernas individuella behov medan klassläraren har specifik kunskap om läroplanen för ämnet samt vana att möta stora undervisningsgrupper (Lönnqvist & Sundqvist, 2016). Detta bidrar enligt en artikel av Emma Lönnqvist och Christel Sundqvist (2016) till att lärarna tillsammans kan tillgodose fler elevers behov samt differentiera undervisningen.

Enligt studien av Lönnqvist och Sundqvist (2016) visar resultatet att elever upplever att tillgängligheten av individuell hjälp blev större i samundervisning. Elever i behov av specialpedagogisk hjälp fick i större utsträckning individuella instruktioner under samundervisning, eleverna var även mer aktiva vid detta inkluderande arbetssätt jämfört med i segregerad specialundervisning (Lönnqvist & Sundqvist, 2016). Studien visar även att elever i behov av specialpedagogisk hjälp förbättrade sina resultat samt sin närvaro under samundervisning. Elever med autism eller annan kognitiv nedsättning visade även ett förbättrat beteende. Studien visade även att attityder gentemot elever i behov av specialpedagogisk hjälp hade förbättrats i samband med den inkluderande samundervisningen (Lönnqvist & Sundqvist, 2016).

Britt Sparrman Persson (2015) skriver i sitt arbete att det inte bara handlar om att vara två pedagoger i samma rum. För att skapa en fungerande samundervisning måste pedagogerna dela på planeringsarbetet samt utvärdera arbetet tillsammans. Britt Sparrman Persson (2015) beskriver ett flertal orsaker till att bedriva samundervisning. Det handlar främst om att bedriva en inkluderande undervisning samt att nå ut med extra resurser till så många elever som möjligt. Intervjuade lärare i studien påpekar att de med samundervisning vill komma ifrån det segregerade och utpekande som blir då elever får lämna klassrummet för att få undervisning med speciallärare (Sparrman Persson, 2015).

4.7.3 NPF-säkrad skola

På Källbrinksskolan i Huddinge menar man att anpassningar kan vara bra för alla elever, inte bara de som har diagnoser eller andra svårigheter. Därför arbetar man med att "NPF-säkra" skolan, det handlar om att göra skolan mer begriplig och tillgänglig för alla elever (skolministeriet, UR play, 2016). Rektorn på skolan menar att de på det här sättet sparar tid eftersom att de anpassningar som görs blir tillgängliga för alla elever och på så sätt behövs inte lika mycket individ anpassningar.

En del av NPF säkringen handlar om interiören. Man har målat om skåpen från skrikiga färger till lugna pastellfärger, det är målat tydliga instruktioner på väggarna om vart de olika salarna ligger. I korridorerna finns speciella soffor med väggar som ljudisolerar, det ska inte finnas massa elevarbeten på väggarna som kan distrahera (skolministeriet, UR play, 2016). 7 av klassrummen är inredda på alternativa sätt och tanken är att alla teori klassrum ska bli det. För elever som har svårt att delta och följa med i genomgångar finns videogenomgångar som är lite kortare. Man har färg kodat alla scheman så varje ämne har en specifik färg och då har

även alla mappar till det ämnet samma färg och boken i ämnet har en prick med samma färg på sig (skolministeriet, UR play, 2016). I varje klassrum finns så kallade “sos-lådor” där det bland annat finns stressbollar och uppblåsbara sittkuddar som ska dämpa motorisk oro. De har skapat ett resurscentrum på skolan, de gjorde om biblioteket så att de elever som känner att de behöver gå ifrån sitt klassrum kan komma dit istället, där finns alltid en eller två specialpedagoger tillgängliga (skolministeriet, UR play, 2016).

Rektorn berättar att EHT (elevhälsoteamet) finns representerat i varje arbetslag. De har satsat på utbildning för personalen på skolan kring NPF. Riksförbundet attention har gjort en stor utbildningsinsats på skolan och specialpedagogen jobbar mycket med coacha lärare och kartlägga elevers svårigheter. Skolan har bytt fokus från att lägga ansvaret på eleven till att det är lärarens ansvar att se till att eleverna klarar av skolan. De jobbar med att titta på vad eleverna kan istället för vad de inte kan. Rektorn menar att det som står i grunduppdraget för skolan är att kunna leda och stimulera, i det ingår att man ska anpassa, gör man inte det utför man inte grunduppdraget. Så det handlar om att lägga fokus på rätt saker och ansvar på rätt plats (skolministeriet, UR play, 2016). På frågan om alla skolor har tid för ett sådant här arbete svarar rektorn att detta arbete inte tar mer tid än något annat. Hon menar att de istället sparar tid eftersom att de inte behövs lika mycket individanpassningar och eftersom att de på det här sättet börjar “i rätt ände”. Hon menar att det är när man börjar anpassa “i fel ände”, i efterhand, som det inte fungerar (skolministeriet, UR play, 2016).

5 Metod och genomförande

I det här kapitlet beskrivs vilka metoder som har använts i denna studie. Det redogörs även för genomförandet av studien samt urval av informanter och studiens tillförlitlighet. Kapitlet tar även upp de forskningsetiska principer som studien förhåller sig till.

5.1 Metodologiska överväganden

I Bryman beskrivs två huvudtyper av forskningsmetoder, *kvantitativ* och *kvalitativ* forskningsmetod.

Kvantitativ metod innebär att forskaren samlar in kvantifierbar data. Metoden har ett deduktivt synsätt där tyngden ligger på prövning av olika teorier. Fyra drag som är viktiga i en kvantitativ undersökning är: mätning, generalisering, kausalitet och replikation (Bryman, 2011). Metoden förutsätter inte att forskaren deltar i det denne studerar.

Kvalitativ metod lägger större vikt vid ord och inte kvantifiering vid insamling och analys av data. Metoden har ett induktivt synsätt på relationen mellan teori och forskning vilket innebär att man utifrån sitt resultat skapar en teori. Vikten läggs vid hur individen tolkar och uppfattar sin sociala verklighet. Forskaren befinner sig ofta själv i den sociala verklighet som analyseras (Bryman, 2011).

I denna studie kombineras både kvalitativ och kvantitativ metod i form av kvalitativa intervjuer samt en kvantitativ enkätundersökning.

5.2 Intervjuer

Intervjuer kan genomföras som kvalitativa eller kvantitativa. En kvalitativ intervju är mindre strukturerad än en kvantitativ intervju (Bryman, 2011). Enligt Trost (1993) ställer man i en kvalitativ intervju enkla och raka frågor som man sedan får innehållsrika svar på. En kvalitativ intervju är flexibel och det gör ingenting om den intervjuade avviker något från de frågor som formulerats. Det kan göra att det uppkommer nya frågor vilket bara är positivt eftersom att syftet med intervjun är att få så fylliga och detaljerade svar som möjligt (Bryman, 2011). Använder man kvalitativ intervjumetod är man intresserad av att ta reda på hur människor tänker eller försöker förstå något specifikt sammanhang. En typisk frågeställning kan då vara hur, på vilket sätt eller varför (Trost, 1993).

I kvantitativa intervjuer ligger fokus istället på att maximera validitet och reliabilitet när det gäller mätning är de kvantitativa intervjuerna väl strukturerade (Bryman, 2011). Använder

man sig av den kvantitativa intervjumetoden är man intresserad av att mäta saker i antal, frekvenser och procent. Om frågeställningen gäller hur ofta, hur vanligt eller hur många så är det oftast en kvantitativ intervju (Trost, 1993).

I min studie kommer jag att använda mig av kvalitativ intervjuform eftersom att jag är intresserad av hur mina informanter tänker kring sin undervisning, syftet är att få fram så innehållsrika svar som möjligt.

5.3 Enkät

En enkät är en undersökning som genomförs med hjälp av ett frågeformulär. En enkät är ofta kvantitativ då syftet ofta är att mäta någonting. De är också ofta standardiserade och av hög struktur d.v.s. att alla frågor är likadana och det finns fasta svarsalternativ (Trost, 2012).

Det har blivit allt vanligare med webbenkäter men det finns även postenkäter, telefonenkäter och gruppenkäter. När man ska formulera sin enkät finns det ett antal detaljer som är värda att betänka (Trost, 2012). Det är viktigt att använda ett vanligt språk, undvika konstiga ord och formuleringar för att det inte ska uppstå missuppfattningar. För att enkelt kunna utläsa svaren på en fråga ska man tänka på att bara ha en fråga per fråga. Det vanligaste är att det finns alternativ att kryssa i men man kan även använda sig av en skala där man instämmer helt eller inte alls. Det finns även enkäter som har frågor med öppna svar vilket innebär att den som svarar själv formulerar svaret. Forskaren bör tänka på att inte använda negationer i frågorna då det kan bli problematiskt att tolka svaren (Trost, 1993).

Det finns många likheter mellan en enkät och en strukturerad intervju (Bryman, 2011). En strukturerad intervju kan ses som en enkät som administreras av en person som intervjuar (Bryman, 2011). Fördelar med enkäter framför strukturerade intervjuer är att de är billigare att genomföra, snabbare att administrera samt att det inte finns någon variation på intervjuare vilket reducerar problemet med att olika intervjuare kan formulera frågor på olika sätt (Bryman, 2011).

Några nackdelar med enkäter jämfört med strukturerade intervjuer kan vara att respondenterna inte kan få hjälp med tolkning av frågorna vilket ställer höga krav på att frågorna är rätt formulerade. Vid enkät kan man inte ställa följdfrågor för att få respondenten att fördjupa sitt svar. Vissa frågor är svåra att passa in i en enkät, det är också svårt att ställa för många frågor då risken finns att respondenten tröttnar. Den kanske största nackdelen är att det ofta blir ett större bortfall vid en enkätundersökning än vid en strukturerad intervju (Bryman, 2011).

5.4 Val av metod

Min studie syftar till att ta reda på musiklärares förhållningssätt och arbetsmetoder kring extra anpassningar och särskilt stöd under musiklektioner på mellan- och högstadiet. Jag är även intresserad av att få elevernas perspektiv på sin musikundervisning när det gäller extra anpassningar och särskilt stöd. Jag har valt att använda mig av två typer av forskningsmetoder, dels intervju med musiklärare och en enkätundersökning med elever.

Jag har genomfört kvalitativa semistrukturerade intervjuer eftersom att jag vill skapa utrymme för följdfrågor och för mina informanter att lyfta fram perspektiv som kan anses viktiga för min studie (Bryman, 2011). Syftet med intervjustudien är att få deltagarnas uppfattning, samt få en inblick i deras verklighet. Studien syftar till att samla in fyllig data i form av ord samt att få en kontextuell förståelse. Jag är inte intresserad av att mäta eller generalisera. I studier där fokus inte ligger på att mäta data eller generalisera den kunskap resultatet ger är, enligt Bryman (2011), den kvalitativa intervjumetoden relevant.

Enkätundersökningen har ett kvantitativt angreppssätt då jag vill kunna mäta elevernas svar och få fram procentantal (Trost, 2011). Genom att genomföra en studie där både lärare och elever deltar kan jag sedan undersöka hur de olika resultaten förhåller sig till varandra.

5.5 Urval

I min studie ingår information från lärare och elever från tre olika skolor i Malmö med omnejd. Alla tre skolor bedriver musikundervisning efter samma mål och kunskapskrav vilket skapar möjlighet att jämföra dem med varandra.

Studien består av tre intervjuer med en musiklärare från varje skola samt en enkätundersökning. Enkätundersökningen var tänkt att genomföras i en årskurs 9 på vardera skola. Dock blev det endast två klasser från två skolor som gjorde enkäten, detta på grund av att en av de intervjuade lärarna avsåg sig att hjälpa till med förmedlingen av enkäten till eleverna. Eleverna som deltar i enkätundersökningen går i årskurs 9 och har musikundervisning med två av de intervjuade musiklärarna. Klasserna valdes ut slumpmässigt tillsammans med de intervjuade lärarna då de menade att det fanns elever i behov av extra anpassningar i samtliga klasser. Jag vet inte om det fanns elever med diagnoser i de klasser där enkätundersökningen genomfördes. Det är sammanlagt 44 elever som har deltagit i enkätundersökningen.

Urvalet av mina informanter för intervjuer är vad Bryman (2011) kallar ett bekvämlighetsurval. Vilket innebär att mina informanter var sådana personer som fanns

tillgängliga just då studien genomfördes. I detta fall var informanterna jag fick tag i väldigt olika på så vis att de har varit verksamma musklärare under olika lång tid vilket kan påverka deras förhållningssätt och arbetsmetoder kring ämnet för den här studien. Det var också positivt att de båda könen blivit representerade då jag intervjuat två kvinnliga och en manlig lärare.

Eleverna som deltog i enkätundersökningen var elever som de intervjuade lärarna undervisar. Anledningen till att jag valde en årskurs 9 beror på att de fyllt 15 år och kunde ge sitt eget samtycke till deltagande i studien (vetenskapsrådet, 2019). Går de i årskurs 9 bör skolan även ha hunnit sätta in eventuella extra anpassningar och/eller särskilt stöd och eleverna har haft tid att reflektera över hur de upplever att insatsen fungerar.

Nedan beskrivs de tre lärarna och deras arbetssituationer. Jag vill låta lärarna förbli anonyma och har därför använt mig av påhittade namn.

Anton har arbetat som musklärare i cirka tre år. Den tjänst som han har nu är hans första anställning som musklärare efter avslutad musklärarutbildning. Han undervisar i årskurs 4-9 och uppskattar att han undervisar cirka 330 elever på skolan. Anton undervisar i halvklass på högstadiet och i helklass på mellanstadiet. Den största gruppen han undervisar är cirka 20 elever medan den minsta gruppen består av 8 elever. De flesta grupper är cirka 12-16 stycken elever i varje grupp.

Stina avslutade sin musklärarutbildning för 10 år sedan och har varit verksam musklärare sedan dess. Hon undervisar också i årskurs 4-9 och uppskattar att hon undervisar cirka 350 elever. Stina bedriver all sin musikundervisning i halvklass, där det är 14-15 elever i varje grupp.

Lisa har varit verksam musklärare sedan 1980 och undervisar också i årskurs 4-9. Hon undervisar cirka 200 elever och har undervisning både i hel- och halvklass. Hon har sina flesta lektioner i halvklass och det är cirka 15 elever i varje grupp.

5.6 Studiens genomförande

Jag besökte alla tre skolor för att genomföra intervju med lärarna. På två av skolorna fick jag även träffa eleverna för att genomföra min enkätundersökning. Alla intervjuer spelades in med hjälp av logic pro på min dator.

Mitt första besök var hos Stina som visade mig musiksalen men intervjun genomfördes i ett litet grupprum intill. Hon visade mig exempel på hur hon brukade notera låtar för eleverna

med hjälp av bokstäver istället för noter. Oförutsett visade det sig att något hände med inspelningen av intervjun med Stina och det finns endast cirka tjugo minuter inspelat från intervjun av sammanlagt ca 50 minuter. Dock anser jag mig ha tillräckligt med information, då jag under och direkt efter intervjun antecknade allt som jag kom ihåg. Jag bedömer inte att detta kommer att ha en stor påverkan på mitt resultat. Det kan dock medföra att viss information kommit bort.

Jag kom tillbaka till Stina och skolan vid ett senare tillfälle för att genomföra enkätundersökningen då det passade sig bäst så. Enkäten var digital men Stina hade inte förberett eleverna på att de skulle ha med sig datorer eller mobiltelefoner så vissa elever kunde inte genomföra enkäten där och då eftersom de varken hade dator eller telefon tillgänglig. Stina uppmanade dem då att göra enkäten efter lektionen vilket eleverna gjorde. Jag berättade kort om mitt arbete och eleverna fick fylla i en samtyckesblankett innan de svarade på frågorna.

Mitt andra besök var hos Anton. Han visade mig först runt i musiklokalerna och innan intervjun fick jag träffa en årskurs 9 som deltog i min enkätundersökning. Jag berättade kort om min studie samt syftet med enkäten och delade ut min samtyckesblankett till samtliga elever. Alla elever hade med sig sin dator och genomförde enkäten där och då i klassrummet. Jag fanns tillgänglig för eleverna om de behövde hjälp med någon fråga. Efter det gick jag och Anton till musiksalen för att genomföra intervjun.

Jag träffade Lisa efter hennes avslutade arbetsdag. Även här fick jag en rundvisning i de olika lokalerna för musikundervisning. Vi genomförde intervjun i en av musiksalarna. Ingen enkätundersökning genomfördes med Lisas elever då hon avsåg sig det momentet på grund av tidsbrist.

5.7 Transkribering och analys

Bortsett från den delen av intervjun med Stina som inte spelades in har intervjuerna har transkriberats ordagrant, precis på det sättet som informanterna har formulerat sig. Även hummanden och avbrutna meningar har tagits med för att inte förlora någon information som kan vara viktig för studien. I de utvalda citaten i resultatkapitlet har dock dessa hummanden tagits bort då resonemanget i citatet annars kan bli svårt att förstå. I studien görs ingen språklig analys, fokus har legat på vad informanterna säger, inte hur de uttrycker sig.

Transkriberingarna av intervjuerna gjordes ganska direkt efter att de genomförts vilket innebar att nya intervjuer genomfördes parallellt med att de redan genomförda intervjuerna transkriberades. Detta arbetssätt är enligt Bryman (2011) positivt eftersom att forskaren på detta sätt kan upptäcka intressanta detaljer som kan uppmärksammas i kommande intervjuer. I transkribering och analys av intervjuerna har fokus legat på att besvara frågeställningarna. Jag har använt mig av vad Bryman (2011) kallar för tematisk analys vilket innebär att forskaren letar efter återkommande teman i datainsamlingen. Dessa återkommande teman är de som tagits upp i resultatkapitlet. I Bryman (2011) rekommenderas att man i sökandet efter teman fokuserar på b.la likheter och skillnader, vilket jag i min studie har valt att fokusera extra på. Jag har tittat på hur mina informanter diskuterar ett tema på olika sätt samt deras olika inställningar till studiens ämne, extra anpassningar och särskilt stöd.

Enkäten genomfördes digitalt med hjälp av ”Google forms” vilket gjorde det lätt att utläsa resultaten. Jag har valt att redovisa resultaten av elevenkäten i form av diagram, vilket enligt Bryman (2011) är den vanligaste metoden för beskrivning av kvantitativ data. På de frågor som var öppna har jag redovisat alla de svar som inte enbart bestod av ”nej” eller ”vet inte”.

5.8 Forskningsetiska principer

När man genomför en forskningsstudie finns det forskningsetiska principer som man måste förhålla sig till. Enligt vetenskapsrådet (2019) finns det fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I det här avsnittet redogör jag för hur jag har förhållit mig till dessa.

För att alla mina informanter skulle känna tillit till min studie och trygghet för hur hanteringen av insamlad data skulle hanteras utformade jag en samtyckesblankett till samtliga deltagare. Jag hade en blankett till eleverna som deltog i enkätundersökningen samt en till de lärare som jag intervjuade. Båda blanketterna utgick ifrån de fyra huvudkraven från vetenskapsrådet (2019).

Informationskravet har jag behandlat på det sätt att studiens syfte beskrivs i samtyckesblanketten. Syftet förklarades även muntligt vid mötet med informanterna för att förtydliga och säkerhetsställa att syftet verkligen nått fram.

Samtyckeskravet som grundar sig på frivillighet uppfylldes då informanterna skrev under blanketten innan enkätundersökningen/intervjun.

Konfidentialitetskravet skyddar informanternas personuppgifter genom god sekretesshantering. Detta togs i akt i samtyckesblanketten för enkäten och intervjun genom att förklara att alla deltagare är anonyma samt att alla svar hanteras under sekretess. I samtyckesblanketten för intervjun lades till att informantens namn inte kommer att användas i arbetet, på så sätt blir även de intervjuade lärarna anonyma.

Genom *nyttjandekravet* garanteras mina informanter om att insamlad information endast kommer att användas i sitt syfte. Efter att arbetet är avslutat kommer all insamlad information att raderas. Alla deltagare har läst igenom och godkänt samtyckesblanketterna med underskrift. Eftersom att alla elever som deltog var 15 år eller äldre behövdes inte vårdnadshavares underskrift (vetenskapsrådet, 2019).

5.9 Studiens tillförlitlighet

Syftet med studien är att ta reda på hur musiklärare i grundskolan arbetar med och kring extra anpassningar och särskilt stöd. Samt att ta reda på hur de ser på sin kompetens och vilka förhållningssätt de har vid möte med elever med särskilda behov och/eller funktionsnedsättningar. Genom min enkätundersökning har jag även fått en inblick i hur eleverna uppfattar sin musikundervisning i förhållande till frågorna som ställts i undersökningen. Enligt en rapport från skolinspektionen (skolinspektionen, 2016) finns brister kring arbetet med extra anpassningar i skolan och jag vill få en inblick i hur det ser ut i just musikämnet.

De intervjuer jag genomfört med musiklärare på tre olika skolor ger möjlighet till jämförelse mellan arbetssätt, tankesätt och metoder som de olika lärarna använder sig av i sin undervisning. Att även ha genomfört en enkätundersökning gör att jag även fått elevernas perspektiv på sin musikundervisning. Jag är dock inte säker på hur tillförlitliga elevernas svar i enkäten är då eleverna inte visade något större intresse för att besvara frågorna i min enkät. Det kan ha medfört att de kryssat i ett svarsalternativ utan att vara särskilt uppmärksamma på vilket alternativ de valt. Hjälpen jag fick från lärarna med förmedling av enkäten till eleverna kan ha påverkat resultatet. Det såg lite olika ut på de två skolorna där enkäten genomfördes vilket jag tolkar berodde på lärarnas ledarskap och förberedelse.

På grund av studiens omfattning och tidsmässiga perspektiv kan inte studien ses som generell på något sätt då underlag för studien inte är tillräckliga. Detta betyder inte att det inte finns ett intressant resultat att diskutera utifrån den information som samlats in.

6 Resultat

I det här kapitlet kommer jag först att redogöra för resultatet av intervjuerna med de tre musiklärarna. Jag har analyserat mitt insamlade data och delat in texten i olika rubriker utifrån vad som var relevant och framträdande i förhållande till forskningsfrågorna. Jag har använt mig av påhittade, könsneutrala namn för att informanterna ska bli så anonyma som möjligt. Senare i kapitlet kommer jag även att redogöra för resultatet av elevenkäten.

6.1 Inkludering

Alla de intervjuade lärarna var överens om att inkludering betyder att alla ska få möjlighet att vara med, alla ska vara delaktiga.

Anton tyckte att det var extra viktigt att få med alla i genomgångar av nya arbetsområden. Han menade att tappar man eleverna vid genomgångar och de inte är den typ av person som går fram och frågar senare så är de eleverna tappade sen.

Stina poängterade att det är hon som ledare för gruppen som har ansvar för att alla ska känna sig inkluderade.

Lisa menade att det är självklart att målet med undervisningen är att *alla* ska vara med. De arbetar med inkludering på lite olika sätt.

Anton tycker att det är viktigt att alla ämnesområden ska ha en pedagogisk plan och att alla elever förstår denna. Om det är någon som har en diagnos som till exempel ADHD eller dyslexi så lägger han mer energi på att förklara för dessa elever. Han berättar vidare att även om de har två grupprum plus den stora musiksalen så har han alltid alla i den stora salen när de övar på instrumenten. Detta för att han upplevt att det blev för "hoppigt" när eleverna delades in i grupper i de olika grupprummen. Anton menar att det är lättare att se alla elever när de är i samma sal och att bedömningen på så vis blir mer rättvis då han kan följa eleverna bättre.

Stina poängterar vikten av att se alla elever varje lektion. Att fånga in alla, möta allas blickar och få alla att säga något under varje lektion. Hon försöker alltid gå runt till alla elever när de spelar själva och ge varje elev 1-2 minuter. Hon kontrollerar att de har förstått uppgiften och försöker hjälpa eleverna på deras nivå. När de har grupparbeten delar hon alltid in grupperna och försöker "skaka om lite" för att alla ska lära sig att arbeta med alla och på så sätt inkludera alla.

För Lisa är det självklart att man måste anpassa för att alla ska känna sig inkluderade. Hon säger att "Man kan ju inte ha nån som bara sitter". På frågan vad hon gör om någon bara sitter så svarar Lisa att hon försöker motivera och entusiasmera.

6.2 Gruppstorlek och tidsbrist

Alla tre nämner någon gång under intervjun att de upplever tidsbrist eller för stora grupper. Alla anger tid som ett hinder när det gäller arbete med extra anpassningar.

Stina har 45 minuter musikundervisning per halvklass i veckan men säger att hon hellre hade haft 80 minuter varannan vecka. Alternativt att eleverna inte skulle ha musik varje termin så att man på det sättet kunde förlänga lektionen. Stina menar att det är svårt att hinna med att ge alla den hjälp och de stöd som de behöver. Ofta går stödet till de elever som har det svårt. De elever som har lättare för sig får en extra uppgift som de får arbeta med själva. Hon undervisar nu 14-15 elever per klass men hade önskat att det var 8-11. "Det märks tydligt när någon är borta eller sjuk, då hinner man med så mycket mer" säger Stina.

Lisa berättar om två elever som har det extra svårt och som inte kommer att klara av kunskapskraven för betyget E. Hon berättar vidare att hon försökt "jättemycket" med dessa elever men att det är svårt när man har så många andra som man också måste hjälpa. Lisa berättar att hon tidigare hade 20-25 elever per klass på mellanstadiet. Efter att ha "tjatat" har hon nu fått halvklass i 4:an och 6:an men 5:orna är fortfarande cirka 20 stycken per klass. Lisa menar att det är omöjligt att uppnå målen för kursen med så många elever åt gången.

Anton undervisar i helklass på mellanstadiet och upplever att gruppstorlekarna fungerar bra. Han säger att om det hade varit på högstadiet hade det varit ett problem men eftersom att det enligt han har en annan typ av undervisning på mellanstadiet så fungerar det bra. Han menar att undervisningen på mellanstadiet är mer till för att skapa ett intresse hos eleverna och förbereda dem på övergången till högstadiet. Han nämner också att de på mellanstadiet inte får betyg, vilket han ser som en orsak till varför undervisningen är annorlunda mot högstadiet. Anton berättar att han önskar ha mer tid med varje elev då han menar att om eleverna får vara själva med honom i 5 minuter lär de sig mer än på 45 "vanliga" minuter. Han menar att detta gäller för alla elever men blir särskilt viktigt för de elever som är i behov av extra hjälp och stöd.

6.3 Extra anpassningar

På frågan om de gör några extra anpassningar så svarar Stina först att hon inte gör några extra anpassningar. Hon berättar att extra anpassningar i andra ämnen handlar mycket om att elever har någon typ av språkstörning och problem med att läsa och skriva. Men på musiklektionerna så har de inga prov eller den typer av uppgifter. Men under samtalet kommer Stina på att hon visst gör extra anpassningar. Det kan handla om att förklara tydligare för de elever som behöver extra tydliga instruktioner. Det kan också vara elever med motoriska problem som får förenkla sitt spelsätt och till exempel bara spela bastonen i ett ackord istället för hela ackordet. Stina använder sig mycket av att skriva ut bokstäver för tonnamnen på tangenterna till syntarna och skriver även ut noterna med bokstäver under för att förenkla.

Anton verkar ha en annan typ av upplägg på sin musikundervisning än vad Stina har för han pratar mycket om att anpassa skriftliga och muntliga uppgifter till elever med dyslexi. Anton säger att orsaken till att han gör anpassningar är oftast att eleven har en diagnos. Då pratar Anton mycket om att anpassa teoretiska uppgifter såsom prov och muntliga redovisningar. Han berättar vidare att det är väldigt tacksamt med musik eftersom att mycket är praktiskt och menar att det är lätt att anpassa utövandet av musik på flera olika sätt.

Lisa menar att extra anpassningar som görs i andra ämnen inte kan appliceras på musikämnet. Hon berättar om ett möte med specialläraren där alla lärare fått tips och idéer om hur man kan arbeta med extra anpassningar. De hade fått en bok med information, tips och metoder för detta men Lisa menar att hon inte hade användning för den informationen i sin musikundervisning. Hon tycker att det finns jättemycket anpassningar som är bra att göra i andra ämnen men att i musik gör man ju allting *tillsammans*. Lisa berättar att hon gör mycket anpassningar av svårighetsgraden på spelaterialet men förstår inte hur man skulle kunna anpassa på något annat sätt. Extra anpassningar som det pratas om i andra ämnen som till exempel användning av hörselkåpor, skärmar eller olika anpassade möbler kan hen inte se i musikundervisningen. Lisa säger att hon individanpassar hela tiden och syftar då på individanpassning av praktiska speluppgifter samt progressionen i undervisningen då olika barn behöver olika mycket tid. När jag frågar om hur hon gör om någon har koncentrationssvårigheter eller svårt att sitta stilla berättar Lisa att det handlar mycket om att variera innehållet i lektionen. Hon är noga med att eleverna är aktiva och växlar mellan olika aktiviteter och poängterar att de gör allt tillsammans så det blir väldigt tydligt om en elev inte deltar.

Enligt Anton så får eleverna vara med och utforma sina eventuella extra anpassningar. Så länge Anton anser att elevens förslag är rimliga och att det kommer att resultera i att eleven lär sig det som är meningen att denna ska lära sig.

Stina säger att hon ibland frågar eleverna om de behöver extra hjälp men att eleverna vid många tillfällen vill ha extra hjälp fast än de enligt Stina inte är i behov av det.

Enligt Lisa är det främst mentorn som pratar om extra anpassningar med eleverna. De tas upp på utvecklingssamtalen och där är eleven med och utformar dessa. Men det sker inte i alla ämnen. Lisa säger att om hon vet om att en elev har extra anpassningar i andra ämnen kanske hon hakar på det. Sen kan det vara så att en elev kommer med egna förslag och då kan man resonera om det tillsammans med eleven.

6.4 Hinder/möjligheter i arbete med extra anpassningar i musikämnet

Stina upplever att det ofta är så att elever som har extra anpassningar i andra ämnen inte behöver det i musik eftersom att det är ett praktiskt ämne. Hon menar att extra anpassningar som görs i andra ämnen ofta handlar om att få längre tid på sig vid prov eller stöd med att läsa och skriva. Men eftersom att Stina inte arbetar med sådana moment i sin musikundervisning så behöver hon inte anpassa dessa. Hon tillägger att det också kan bero på att många gillar musik och att det på grund av stort intresse blir lättare. Stina nämner tid som ett stort hinder i arbetet med extra anpassningar. Hon känner sig otillräcklig för att hinna med alla. Ofta läggs tiden på de som har det svårt. De som har lättare för sig men som skulle behöva stöd för att uppnå ett ännu högre betyg får ofta en extrauppgift som de får arbeta med själva.

Stina berättar om en situation som hon upplever som väldigt komplex. En pojke som har en diagnos där Stina menar att det är en vinst bara att han är närvarande på musiklektionen. Hon menar att pojken kanske inte kan delta i musikundervisningen på samma sätt som de andra eleverna och låter därför eleven sätta sig vid trumsetet ibland. Situationen är komplex eftersom att många andra elever då blir avundsjuka.

Anton upplever att ett hinder är att eleverna ofta tror för lite om sig själva. De tror inte att det ska klara av saker som det faktiskt klarar av med rätt typ av stöd. Anton menar att många elever kanske inte behöver en extra anpassning egentligen, utan de behöver motivation och "en morot". Han betonar att det är viktigt att veta hur man ska motivera eleven på bästa sätt och att relationsskapande är viktigt i en sådan situation. Anton menar att med rätt

förutsättningar kan en elev med rätt anpassningar nå långt. Han påpekar att det finns många elever som har extra anpassningar som inte fungerar.

Lisa upplever att ett stort hinder är att hon har för många elever åt gången. Hon menar att det med så stora grupper blir en problematik att inkludera alla. Gemensamt för de tre lärarna är att de ser stora möjligheter med anpassningar av nivån i det praktiska arbetet. Det är enkelt att nivåanpassa spelmaterial utifrån elevens nivå.

6.5 Kollegialt samarbete

När det gäller samarbeten kring extra anpassningar ser det lite olika ut på de tre skolorna. Anton beskriver lärararbetet kring detta som bra. De har elevhälsomöte varje vecka där de pratar om elevers behov, uppdaterar och informerar varandra. Han poängterar att det i alla fall kan förekomma att någon elev ”faller emellan” då det legat fokus på annat. Men generellt fungerar samarbetet mellan lärarna bra. När det gäller samarbete med specialpedagoger upplever Anton att det kunde varit bättre. Anton säger att om han går till specialpedagogen och berättar om ett problem med en elev får han oftast svaret att eleven är under utredning. Det kan också vara så att eleven i fråga har problem i samtliga ämnen och då blir svaret att EHT (elevhälsoteamet) snart ska ha möte angående detta. Anton upplever dock inte att han får någon konkret hjälp. Behöver han någon som kommer till musiklektionerna för att hjälpa till får Anton pusha ordentligt. Anton berättar att det kan vara så att samma problem med en elev uppstår vecka efter vecka och inget görs. Ofta tar det väldigt lång tid innan något händer.

Stina berättar om att de diskuterar kring extra anpassningar på lärarmöten. Så en viss typ av kollegialt samarbete finns bland lärare. Men hon upplever att de specialpedagoger som finns på skolan är överbelastade. Stina berättar att hon gjort en anmälan av elever som är i behov av stöd till EHT (elevhälsoteamet) men det händer ingenting. Hon upplever att det är på grund av tidsbrist och överbelastning. Stina berättar om en situation med en elev som hon inte har kunnat hantera, hon ser inte någon lösning på situationen då det inte finns hjälp att få. Men Stina kommer inte att underkänna eleven då problemen troligen beror på någon typ av funktionsnedsättning.

Lisa upplever samarbetet kring extra anpassningar som ganska dåligt. Hon berättar att de har olika arbetslag på skolan och att hon är kopplad till ett av arbetslagen på högstadiet. De möten som sker på mellan lärare på skolan sker i de olika arbetslagen. Men eftersom att Lisa undervisar även på mellanstadiet så skulle hon behöva få ta del av information även från dessa möten. Hon berättar att det ibland kan komma något mejl med information från möten men

oftast så glöms det bort. Det är endast de som har eleverna mycket som får information men de som bara träffar eleverna en gång i veckan glöms bort. Lisa berättar att samarbetet med specialpedagog inte heller fungerar speciellt bra. Hon talar igen om att de fått sådana tips som passar bra för “vanlig” undervisning men som hon inte anser går att applicera på musiklektionerna. Lisa menar dock att hon får en del hjälp på de möten som hon har med de andra två musiklektionerna på skolan. Där diskuterar de extra anpassningar som kan appliceras på musiken.

6.6 Elevassistent på musiklektioner

Både Lisa och Stina berättar om situationer där en elev har en elevassistent som inte följt med på musiklektionerna.

Lisa berättar om en situation där assistenten haft rast under varje musiklektion. Stina berättar att assistenten till en elev hade schemalagt möte precis under tiden som eleven hade musiklektion.

Stina vet inte om det händer samma sak under andra lektioner men kan tänka sig att de som planerar tänker att eftersom att musik är praktiskt kanske inte det stödet behövs. Stina har dock upplevt att eleven i fråga behövt sin assistent även under musiklektionerna. Ofta uteblir den här eleven från musiken på grund av detta.

Anton berättar att han har två elever som har elevassistent, dessa är med på musiklektionerna. Han vet dock inte om de är fler elever som har assistenter men som inte kommer på musiklektionerna. Han säger att “Musiken blir ju bortprioriterad vare sig man vill det eller inte i vissa fall...” och påpekar att det kan vara rätt i ibland då kanske inte eleven behöver sin elevassistent i ett praktiskt ämne. Anton tillägger att han tycker att det finns elever som skulle behöva en elevassistent men som inte har det. Han påpekar att utredningar kring att sätta in särskilt stöd i form av elevassistent oftast tar väldigt lång tid.

Även Lisa nämner att det finns elever som skulle behöva ha “en egen lärare”.

6.7 Alternativ undervisning

Både Anton och Lisa pratar om något som kan kategoriseras som alternativ undervisning. På skolan där Lisa arbetar finns det något som de kallar “flexibel klass”. Det finns till för de elever som inte klarar av att ha undervisning i det vanliga klassrummet med så stora grupper. Lisa berättar att det ofta är elever med svårare diagnoser eller andra problem. I “flexibel klass” får eleverna undervisningen i en annan miljö än klassrummet. Undervisningen sker

antingen enskilt eller i små grupper. Lisa berättar dock att hon inte tror att de eleverna där får någon musikundervisning.

Anton berättar om något liknande som de kallar VIP-rummet. Där finns extra pedagoger och lärare som hjälper elever som har det svårt i olika ämnen. Det handlar framförallt om kärnämnen men Anton berättar att de även har lite praktiska ämnen som slöjd och musik ibland.

6.8 Skolans åtgärdsplaner

På frågan om de får ta del av eventuella åtgärdsprogram och handlingsplaner som upprättas för elever är det bara Stina som svarar ett klart "Ja".

Anton svarar först att han får ta del av dessa, framförallt om de gäller hans mentorselever. Men sen framkommer att informationen inte alltid är så klar kring detta och att många gånger får man ta reda på det själv. Anton berättar att inte alla får information varje gång det skapas ett åtgärdsprogram för en elev. Det kan tas upp på möten men Anton poängterar också att beroende på vilken mentor och vilken specialpedagog som gjort utredningen så får man information eller inte. Han säger att får man inte reda på det får man själv ta initiativ.

Lisa menar att det inte är så ofta som hon får information om åtgärdsprogram vilket hon upplever som en brist. Hon berättar att man får leta upp det själv om man misstänker något. Lisa tror att det är många som har åtgärdsprogram som hon inte har en aning om. Hon poängterar dock att det kan vara så att en elev som har många svårigheter i andra ämnen kan ha lätt för sig i musik. Men hon menar att det lika ofta kan vara tvärtom. Lisa berättar även att hon inte alltid blir informerad om att en elev som hon undervisar har en diagnos. Hon menar också att det är omöjligt att ta del av information om varje elev på grund av den genomströmning av elever som hen har.

6.9 Arbetsätt med tydliggörande pedagogik

Lisa berättar om att de har haft mycket kompetensutveckling inom området - "hur man kan höja kunskapsmålen generellt för hela skolan". Då har de framförallt arbetat med att skapa struktur. Lisa berättar vidare att de har lagt säkert ett halvår på att prata om de första 10 minuterna av en lektion. Tanken är att alla lärare ska göra likadant så att eleverna ska känna igen sig i strukturen av lektionen oavsett vilket klassrum de befinner sig i. Det handlar om allt från placering i klassrummet till uppställning utanför klassrummet innan de ska gå in. På lektioner med mellanstadiet lägger Lisa ut lappar med elevernas namn på stolarna där de ska

sitta, sedan tar de närvaro. Inför varje lektion finns en presentation på smartboarden där det står vad lektionen innehåller, en punktlista på vad de ska göra och slutligen ett mål för dagens lektion. Innan de avslutar lektionen sätter sig alla ner på sin stol i en halvcirkel för att diskutera lektionen, vad som gick bra, vad de inte hann med, vad man lärt sig, vad som var svårt osv. Lisa påpekar att detta arbetssätt inte bara gynnar de elever som har diagnoser eller är i särskilt behov av struktur utan alla elever kan ha nytta av en tydlig lektionsstruktur.

När vi diskuterar tydliggörande pedagogik pratar Stina mycket om att hon använder sig av kroppsspråk för att tydliggöra. Hon menar att det finns många elever på skolan där hon arbetar som har svårt med det svenska språket. Då försöker hon istället visa med kroppen för att eleverna ska förstå. Stina berättar att hon brukar stå och peka och dirigera när eleverna spelar och att hon ofta är trött efter en lektion på grund av mycket fysisk aktivitet. Stina skriver alltid upp på tavlan vilka moment lektionen ska innehålla så att eleverna får en överblick. Hon pratar mycket om bildstöd, att det är något som hon skulle vilja arbeta mer med. I nuläget använder hon bilder på instrumenten för att förklara hur eleverna ska spela men önskar använda det även på tavlan för att förtydliga de olika momenten. I det lilla rummet där vi sitter ligger lite påbörjat material för bildstöd men Stina menar att det är svårt att få tiden att räcka till. Hon berättar att det endast finns en timme i veckan som är avsatt för sådant arbete men då är det mycket annat som tar tid.

Anton berättar att de på hans skola arbetar med något som de kallar differentiering som kan ses som ett alternativ till individanpassning. Tanken med differentiering är att man ska kunna skapa en enda uppgift där eleverna tydligt kan välja mellan olika nivåer. Tankesättet syftar till formativ bedömning och en dynamisk syn på eleven. Uppgifter inom differentiering är tänkta att erbjuda så pass mycket variation så att individanpassning inte ska behövas. Tanken är att detta arbetssätt också ska skapa större delaktighet för alla elever genom att erbjuda en variation av följande kategorier: tempo, nivå, omfång, metod och intresse. Anton upplever arbetssättet som enkelt att applicera på musikämnet då han menar att det i musiken är lätt att skapa en uppgift som kan nivåanpassas. Han berättar att skolan på det här sättet sparar resurser och får med fler elever genom samma uppgift som är anpassad för alla.

6.10 Lärarnas kompetens

Ingen av de tre intervjuade lärarna anser att de har tillräckligt med kompetens för att hantera elever med funktionsvarianter och som är i behov av särskilt stöd.

Lisa som tog examen 1980 fick ingen utbildning alls i specialpedagogik. Hon berättar att det inte alls var så uppmärksammat då som det är nu. Hon berättar vidare att hennes arbetsplats faktiskt erbjudit kompetensutveckling inom området. Hon har fått kunskap om hur man fungerar om man har till exempel autism eller ADHD men upplever ändå att det är svårt. Lisa menar att det är hela strukturen på musikundervisningen som gör det svårt. Hon upplever musikundervisning som något helt annat än alla andra typer av undervisning. Lisa säger: "Ja asså vi låter och hörs och alla är engagerade från början till slut. Det är inte som varsågod, sitt, öppna matteboken. Det är ju nästan aldrig eget arbete här". Hon påpekar återigen att det inte är mycket av de råd och tips som ges av specialpedagog som kan appliceras på musiken. På frågan om Lisa skulle vilja få mer kunskap om hur man hanterar barn med funktionsvarianter svarar hon ja. Men tillägger att det känns utopiskt med den typen av musikundervisning som är i grundskolan.

Anton menar att man inte kan ha den kompetensen som krävs för att hantera barn med funktionsvarianter om man inte har någon form av specialpedagogisk utbildning. Han pratar vidare om att relationen till eleverna är väldigt viktig för att kunna komma dem nära, få förtroende och på så sätt kunna hjälpa dem. Anton beskriver att han tänker ofta "Hur hanterar jag detta?". Han berättar om en situation där han känt så med en elev som Anton beskriver har grov ADHD. Men Anton har svårt att tänka sig att en person som inte har någon relation till eleven skulle kunna komma in i en sådan situation och få det lugnt. Han berättar vidare om sin utbildning. Anton säger först att han inte kan komma ihåg att utbildningen tog upp något kring extra anpassningar men kommer efterhand på att de läste en del om det i slutet av utbildningen. Han menar dock att det var under praktiken i utbildningen som han lärde sig mest. Anton berättar om en praktikplats där han fick undervisa en särklass och säger att "Det är verkligen learning by doing". På frågan om han skulle vilja ha fått mer kunskap inom området under sin utbildning säger Anton att det hade varit svårt att relatera till det och applicera det på undervisningen. Anton berättar att det nog finns möjlighet till fortbildning inom området på hans arbetsplats om man skulle vilja det. Men han menar att intresset borde vara större från skolans sida, de borde vilja investera i att personalen får den fortbildning. Som det ser ut idag får personalen på skolan själva efterfråga fortbildningen.

Stina som gick ut musikhögskolan 2009 upplever inte att hon fick utbildning inom specialpedagogik. "I så fall var det väldigt lite, för jag kan inte komma ihåg något" säger Stina. Stina tycker även att utbildningen borde ha tagit upp saker som kan vara bra att veta i arbetet kring barn med svårigheter. Så som föräldrakontakt, att ta kontakt med olika myndigheter samt hur man går tillväga om en elev är i behov av särskilt stöd. Stina upplever

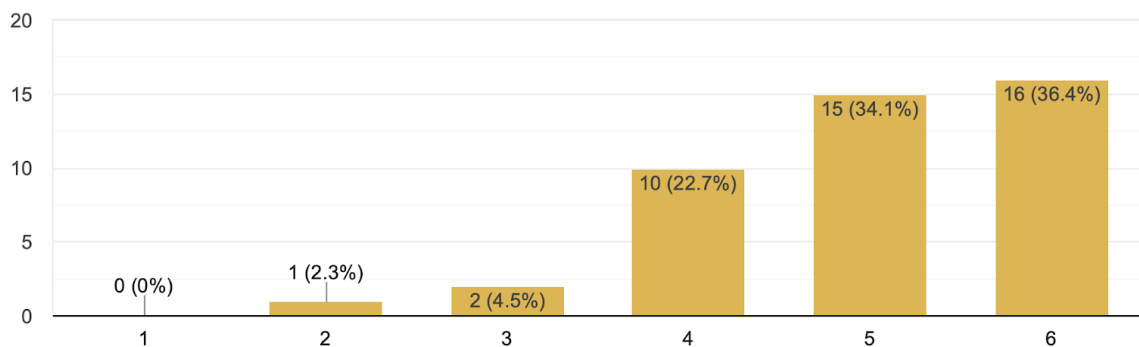
att hon har fått lära sig dessa saker själv under sitt yrkesliv. Hon tycker att det är skolans ansvar att se till att alla lärare får fortbildning inom detta område. Hon menar att man inte ska behöva anmäla sig till detta utan det ska vara obligatoriskt för alla lärare på skolan då det är ett så viktigt ämne.

6.11 Elevenkät

De flesta svarsalternativ i elevenkäten var utformade enligt en skala på 1-6 där 1 var “Nej, inte alls” och 6 var “Ja absolut”. Två frågor hade svarsalternativ och två frågor var öppna.

1. Känner du dig inkluderad i musikundervisningen på skolan?

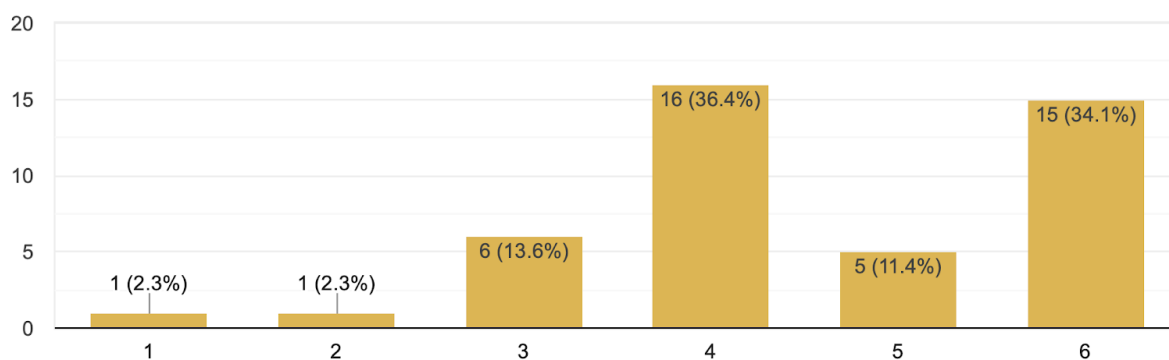
44 responses



Av diagrammet kan vi utläsa att de flesta elever (93.2 %) valt alternativ 4, 5 eller 6 vilket tyder på att de känner sig inkluderade i musikundervisningen. Endast en person (2.3%) har svarat alternativ 2 och två personer (4.5%) har valt alternativ 3.

2. Känner du att du får det stöd och den hjälp du behöver för att uppnå kunskapskraven i musik?

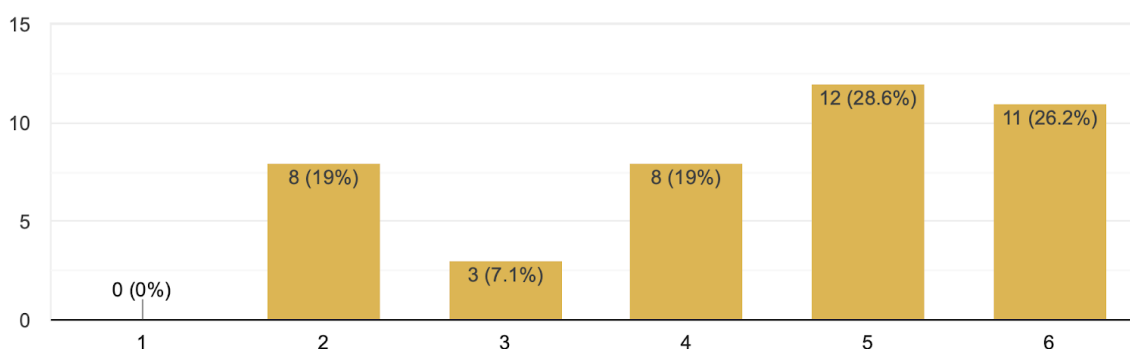
44 responses



En stor andel tycker att de absolut får stöd och hjälp för att uppnå kunskapskraven men det finns här fler som antagligen skulle önska att de fick mer hjälp och stöd. De som svarat alternativ 3 (13.6%) lutar mer åt att de inte får den hjälp de behöver. De flesta har svarat alternativ 4 (36.4%) och 6 (34.1%) vilket tyder på att majoriteten av eleverna verkar vara ganska nöjda med den hjälp och stöd som de får. Den personen som har valt alternativ 1 är positiv i sina övriga svar av enkäten. Hen tycker dock att det aldrig finns möjlighet till utvärdering av musiklektionerna.

3. Känner du att du får vara delaktig i utformningen av musikundervisningen?

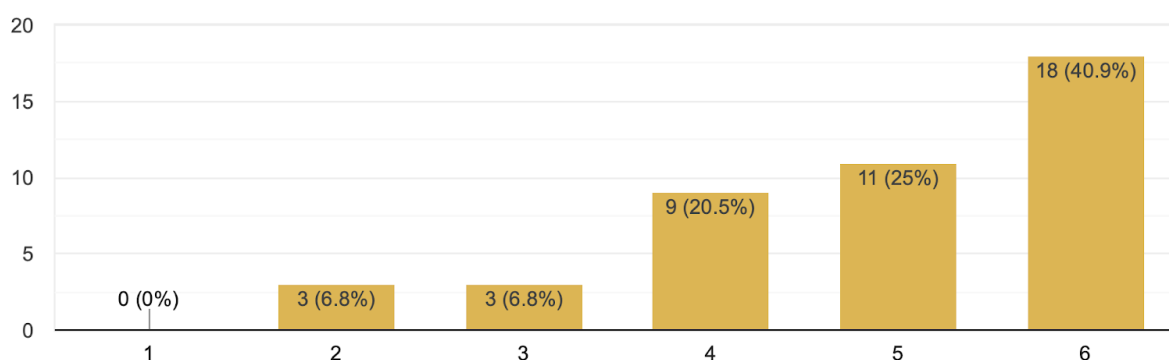
42 responses



I den här frågan finns det en större andel elever som svarat något av de lägre alternativen. De anser att de inte får vara så delaktiga i utformningen av musiklektionerna. Men majoriteten (54.8 %) har valt svarsalternativ 5 eller 6 vilket betyder att de tycker att de får vara delaktiga. Fyra av de elever som svarat alternativ 2 eller 3 har också valt svarsalternativ 2 eller 3 på fråga 1, 2 och 4. Vilket innebär att de inte heller känner sig inkluderade, de upplever att hjälp och stöd är dåligt samt även instruktionerna. Viktigt att poängtera är att det i den här frågan finns ett bortfall på 2 elever.

4. Är instruktionerna tydliga under musiklektionerna så att du förstår vad du ska göra?

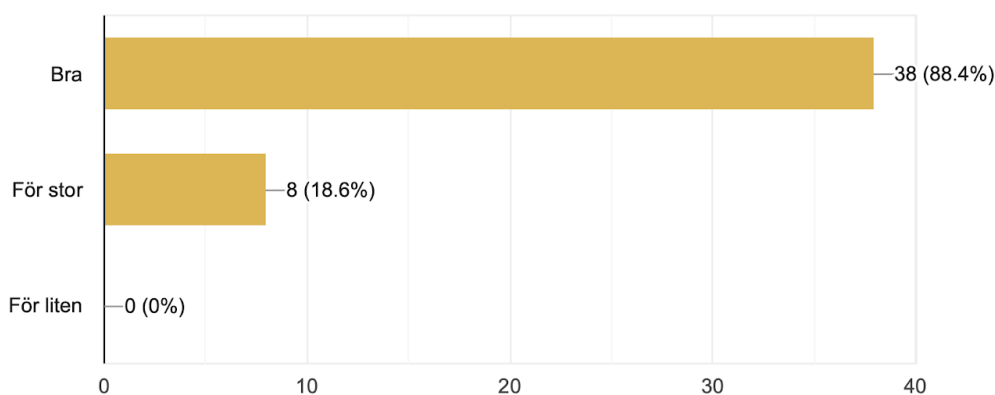
44 responses



86.4 % har valt något av de 3 alternativ (4, 5 eller 6) som lutar åt "Ja, absolut". Detta visar att en majoritet tycker att instruktionerna är tydliga under musiklektionerna.

5. Hur upplever du storleken på gruppen under musiklektionerna?

43 responses

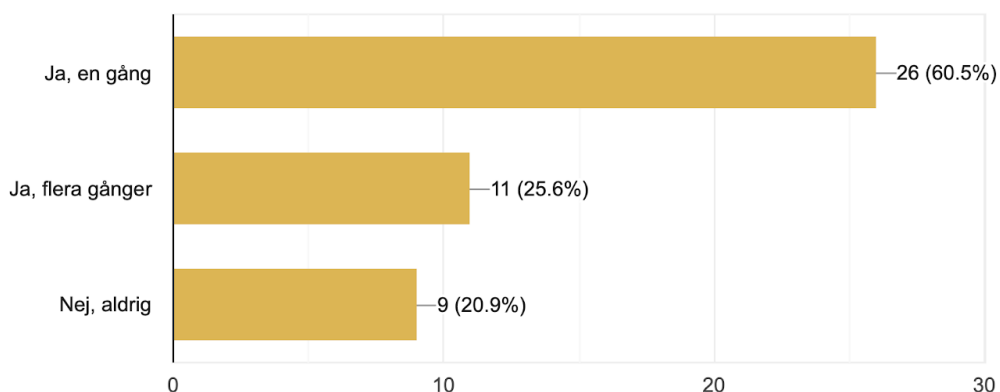


En stor majoritet (88.4 %) tycker att storleken på grupperna under musiklektionerna är bra. Endast 18.6 % har svarat att de tycker att gruppen är för stor. Det finns inget samband eller

mönster på svaren i de övriga frågorna mellan de som svarat att de upplever gruppen som för stor. Även här finns ett bortfall på en elev.

6. Får du någon gång under läsåret utvärdera din musikundervisning? Hur det går för dig och vad som fungerat bra/dåligt.

43 responses



Svaren på den här frågan visar att de flesta (86,1 %) någon gång under läsåret får utvärdera sin musikundervisning. Nio elever (20.9 %) svarar “Nej, aldrig”. Det går inte att utläsa av svaren om dessa nio elever går i samma klass. Den här frågan har ett bortfall på en elev.

7. Vilka extra anpassningar känner du till som förekommer under musiklektionerna?

Detta var en öppen fråga som fick 26 svar där 9 av svaren var i stil med “Nej, vet inte, ingen aning”. De andra svar var:

- Muntligt och enskild undervisning på instrument.
- Individuell
- Inga extra anpassningar så utan att musikläraren antingen erbjuder de mer hjälp eller att hen förenklar ackorden.
- Utvecklande inom vissa instrument
- Möjlighet att få extra tid med läraren efter lektion om du inte förstått något
- Sitta med musikläraren efter lektionstid om man vill utveckla eller bara ha hjälp
- Extra pedagoger
- På prov får de med specialbehov (Dyslexi mm) extra hjälp
- Hur man jobbar med ackord

- Jag känner inte till några utom möjligtvis olik anpassade instrument
- Att man kan komma efter skolan och få hjälp med musiken om man behöver
- Möjlighet att få extra tid med läraren efter lektion om du inte förstått något

Det fanns ett svar som bestod av “?” och ett som löd “Fattar inte frågan”. Ett svar var “inga” ett annat “inga alls faktiskt”. En elev hade svarat “jag tycker att max behöver lite extra stöd i musiken”.

8. Är det något du vill tillägga? Komplettering till någon av frågorna?

Det här var också en öppen fråga som endast fick 12 svar. 7 av svaren var “Nej”. De andra svaren var:

- Stor variation på svårighetsgrad, vilket är bra
- Har svårt att finna det roliga i musiklektionerna
- Vår musikundervisning är väldigt enformig och upprepar sig likadant varje läsår. Det hade varit kul att få utföra olika sorters projekt och testa på att spela mer än t.ex. ett instrument.
- Att det funkar bra
- Jag känner att folk som är bäst på ett instrument får spela just det instrumentet medans jag som bara kan spela just det instrumentet måste välja något annat som jag inte är bra på vilket ledde till att jag sänkte mig och jag tycker att alla bör variera instrument.

7 Diskussion

I det här kapitlet kommer jag att diskutera resultatet utifrån litteraturen med koppling till forskningsfrågorna.

7.1 Kollegialt samarbete

Alla de tre intervjuade lärarna upplever vissa brister i samarbetet kring elever med extra anpassningar och särskilt stöd både med sina lärarkollegor och med specialpedagoger. Både Stina och Anton är något mer positiva till samarbetet med sina lärarkollegor och upplever att de där får en del stöd i sitt arbete med utformning av extra anpassningar och särskilt stöd.

Lisa upplever det som mindre bra eftersom att hon inte får information om samtliga elever då lärarna är indelade i arbetslag. Men eftersom att Lisa undervisar elever som inte ingår i hennes arbetslag når inte information runt dessa elever fram till Lisa. Hon berättar att det säkerligen finns elever som hon undervisar med diagnoser som hon inte vet om. Lisa berättar att hon vid flertalet tillfällen påpekat problemet men ingen ändring har skett, så hon har på något sätt försökt samverka.

Som jag nämnt tidigare i mitt arbete har varje lärare ett ansvar att samverka för en god miljö för utveckling och lärande (skolverket 2a). Som Lisa beskriver situationen kan det alltså finnas en elev med diagnos som sitter i ett klassrum med en lärare som inte känner till diagnosen. Det kan skapa problem då det kan finnas beteenden hos en elev med diagnos som kan uppfattas och behandlas på fel sätt om läraren inte känner till bakgrunden till beteendet.

Enligt forskning finns samband mellan goda studieresultat hos eleverna och kollegialt samarbete i form av arbetslag hos lärarna (skolverket 2a). Men för ämneslärare som undervisar elever på hela skolan och endast ingår i ett arbetslag blir det ett problem om inte informationen från de övriga arbetslagen förmedlas.

Lisa berättar dock om att hon får en del stöd och hjälp med utformning av extra anpassningar och särskilt stöd från sina kollegor som också arbetar som musiklärare. De har ett eget arbetslag och kan där diskutera vilka anpassningar som passar just för en musiklektion.

Det är beaktansvärt att ingen av de tre lärarna upplever ett bra samarbete med specialpedagoger. Den som verkar ha mest kontakt med specialpedagog är Lisa som berättar om fortbildning och möten med specialpedagog där Lisa bland annat fått en bok och tips som

kan användas i undervisningen. Men Lisa menar att hon inte kan applicera informationen på musiklektionerna för att dessa, enligt henne, är något helt annat än “vanlig” undervisning.

Alla de tre lärarna berättar om situationer med elever som de inte har vetat hur de ska hantera, men ingen av lärarna har fått hjälp av specialpedagog. Stina upplever att specialpedagogerna är överbelastade och Anton säger att allt tar så lång tid så att samma situation upprepar sig vecka efter vecka innan något händer.

Lisa anser att de metoder och tips som specialpedagogen kunnat bidra med inte kan appliceras på musikundervisningen. Enligt Jakobsson & Nilsson (2011) bör specialpedagogen vara en lärares närmaste samarbetspartner i arbete med elever som är i behov av extra anpassningar och särskilt stöd. Specialpedagogen ska hjälpa till på det sättet att hen ger handledning till lärarna gällande elever i behov av stöd (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Enligt Stinas beskrivning verkar inte specialpedagogerna vara tillgängliga och enligt Anton hänvisar de ofta till att eleven i fråga är under utredning, det blir som att de avsäger sig ansvaret på det sättet.

7.2 Alternativ undervisning

Både Lisa och Anton berättar om olika typer av alternativ undervisning.

På skolan där Lisa arbetar har de något som kallas “flexibel klass”, där eleverna får undervisning i en mindre grupp eller enskilt. Detta skulle enligt skolverkets beskrivning av olika undervisningsformer kunna kategoriseras som *särskild undervisningsgrupp* eller *enskild undervisning* beroende på om den bedrivs i grupp eller inte (skolverket 2a).

På skolan där Anton jobbar finns något som de kallar Vip-rummet som också kan ses som en form av alternativ undervisning, även den skulle passa in under *särskild undervisningsgrupp*.

Jag fick ingen information om hur eleverna hamnar i dessa alternativa undervisningsgrupper men båda lärarna menade att det är elever med svårigheter som ofta har någon typ av diagnos. Här har det kategoriska perspektivet applicerats och skolan har sett dessa elever som elever *med* svårigheter istället för *i* svårigheter (Bruce et al. 2016).

Det finns uppenbarligen problem som uppstått för dessa elever i mötet med skolans miljö, men istället för att lösa dessa och anpassa miljön har eleven segregats från gemenskapen i klassen till en särskild undervisningsgrupp vilket enligt Bruce et al. (2016) inte är ett inkluderande arbetssätt. Precis som Bruce et al. (2016) menar Jakobsson och Nilsson (2011) att ingen av dessa ovannämnda undervisningsformer kan kategoriseras som inkluderande.

Jag ställer mig kritiskt till dessa typer av undervisning då det är en form av segregerad undervisning. I det här fallet vill jag argumentera för att istället använda sig av det inkluderande, relationella perspektivet där man istället för att se en elev *med* svårigheter ser på eleven som *i* svårigheter. Vilket enligt Jakobsson och Nilsson (2011) innebär att man flyttar fokus från eleven och istället ser till hela skolsituationen och anpassar denna. Även Nilholm menar att för att inkludera alla är det skolan som bör göras om för att passa alla elever (specialpedagogik.se).

John Hallehn och Martin Frigges (2013) studie visar att elever ofta upplever känslor av utanförskap i samband med den här typen av segregerad undervisning och önskar få sin specialundervisning i sitt klassrum tillsammans med sina klasskamrater.

Dessa alternativa undervisningsformer är en typ av särskilt stöd som sker inom ramen för ett åtgärdsprogram. Enligt en studie från skolverket (skolverket 2a) fick 62 % av de elever som hade ett åtgärdsprogram i årskurs 9 hösten 2014 minst ett F i slutbetyg våren 2015. Dessa siffror kan vara ett resultat av elevernas dåliga mående som uppkommit på grund av känslor av utanförskap och segregation i samband med dessa alternativa undervisningsformer.

Utifrån min studie kan inga slutsatser dras kring elevernas mående och resultat eftersom att det inte granskats. Men utifrån resultat av studien från skolverket och mot bakgrund av elevernas känslor om utanförskap enligt John Hallehn och Martin Frigges (2013) studie vid den här typen av segregerad undervisning uppfattar jag det som att det stöd som ges inom ramen för åtgärdsprogrammen inte verkar fungera för flera elever. Det är enligt min uppfattning då konstigt att man fortfarande bedriver sådan här typ av segregerad undervisning i skolan idag.

Men som Claes Nilholm och Barbro Alm nämner i sitt forskningsprojekt finns brister i forskning kring inkludering då elevernas perspektiv sällan tas med (skolverket 2c). Nilholm menar även att det är svårt att diskutera kring inkludering då olika personer tolkar begreppet olika. Det är även så att i debatten kring inkludering är definitionen som syftar enbart till placering vanligast (specialpedagogik.se). Nilholm menar dock att enbart placering inte kan klassas som inkludering utan snarare integrering, vilket han menar är två olika saker (specialpedagogik.se).

Enligt mig bör skolan granska forskning kring dessa elevers resultat i skolan samt se till elevernas perspektiv och då kunna dra en slutsats om att segregerad undervisning inte är särskilt effektiv. Vilket borde leda till en höjd ambition att helt utesluta de segregerade undervisningsmetoderna i skolan.

Som jag skrivit tidigare i mitt arbete finns andra metoder att arbeta med såsom tydliggörande pedagogik och samundervisning. Med hjälp av tydliggörande pedagogik kan lärare göra undervisningen mer begriplig för elever som är i behov av särskilt stöd (Jahn et al., 2017). Genom samundervisning behöver inte elever i behov av särskilt stöd segregeras utan kan inkluderas i det ordinarie klassrummet genom att specialläraren kommer till klassen (Sparrman Persson, 2015). Man kan med enkla metoder NPF-säkra en hel skola precis som Källbrinksskolan i Huddinge. Där anser man att genom att anpassa för alla elever undviker man mycket jobb med individanpassningar och sparar på så sätt tid (skolministeriet, UR play, 2016).

Precis som Christel Weiner (Musiklärarnas riksförening, 2017) kan lärare med enkla anpassningar och metoder samt förberedelser eliminera “fallgropar” och eventuella hinder för att de elever som man vet har det extra svårt ska kunna klara av en lektion lika bra som alla andra.

7.3 Elevassistenter inte med på musiken

Både Stina och Lisa berättar om elever som vanligtvis har en elevassistent men där assistenten inte deltagit under musiklektionerna. Anledningen är enligt Stina att assistenten haft schemalagt möte under tiden för musiklektion och Lisa säger att assistenten hade rast under elevens musiklektioner.

Varken Stina eller Lisa nämner något om elevassistentens anställning, om det skulle vara så att denna inte är anställd under hela skoldagen. I deras beskrivning låter det som att schemat har anpassats så att elevassistenten har andra uppgifter på skolan under tiden för musiklektion. De vet inte hur det ser ut på andra lektioner men Stina menar att de som planerar kanske tänker att eftersom musik är ett praktiskt ämne är inte behovet av assistenten lika stort.

Enligt skolverket är en elevassistent en form av särskilt stöd vilket är av mer ingripande karaktär än extra anpassningar och dessutom mer omfattande (skolverket 1a). Särskilt stöd ska dokumenteras i ett åtgärdsprogram som ska följas upp och utvärderas kontinuerligt (skolverket 1a). Eftersom att särskilt stöd är en omfattande åtgärd låter det enligt mig konstigt att man skulle kunna ta bort det helt under samma lektion vecka efter vecka.

Stina berättar att den återkommande situationen gör att eleven i fråga ofta uteblir från musiklektionerna. Eleven riskerar därmed till följd av brister kring de särskilda anpassningarna att inte uppnå kunskapskraven i musik. Eftersom att skolan är skyldig att ge

eleven det stöd hen behöver för att klara av målen bryter skolan i det här fallet mot skollagen (SFS 2010:800).

Både Anton och Lisa nämner under intervjun att de tycker att det finns elever som inte har en elevassistent men som skulle behöva det. Anton menar att arbetet kring detta oftast tar väldigt lång tid. Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska en elevs behov av särskilt stöd *skyndsamt* utredas.

Anton har två elever som har med sig sin elevassistent på musiklektionerna och Anton tycker att det fungerar bra. Han säger att han inte vet om det finns fler elever som har elevassistenter på andra lektioner men som inte kommer på musiklektionerna. Han menar att "Musiken blir ju bortprioriterad vare sig man vill det eller inte i vissa fall...". Han fortsätter med att säga att det kan vara rätt ibland, då elevassistenten kanske inte behövs i ett praktiskt ämne.

Det är spännande att Anton har en sådan inställning till sitt eget ämne, sitt eget arbete, det låter i mina öron som att han tycker det är okej att bortprioritera musiken. Vad sänder en sådan inställning ut för signaler till elever, kollegor och ledning? Stinas situation som beskrivs ovan visar ju på raka motsatsen till Antons påstående om att elevassistenter inte skulle behövas på praktiska lektioner som musiklektioner.

Antons uppfattning om musikämnet i skolan stämmer dock överens med en granskning av skolinspektionen som visar att musikämnet ofta har en lägre status jämfört med andra ämnen (skolinspektionens rapport 2011:5). Granskningen visar också att elever i behov av särskilt stöd sällan får det, detta stämmer överens med Stinas och Lisas berättelser om hur skolan har valt att schemalägga andra aktiviteter för elevassistenterna till två av deras elever under musiklektionerna. Kanske är det också därför som Lisa inte får information från de andra arbetslagen om elever som hon undervisar. Kanske är det precis så som musiklektörer upplever i skolinspektionens rapport (skolinspektionens rapport 2011:5), att musikämnet inte uppfattas som viktigt i kollegiala sammanhang.

7.4 Lärarnas kompetens

Alla tre lärare i min studie anser att de inte har tillräckligt med kompetens för att bemöta elever med särskilda behov och/eller funktionsnedsättningar.

Enligt en studie av karolinska institutet är det vanligt att lärare känner såhär. 4800 pedagoger vid 68 skolor deltog i studien som visade att 3 av 4 av de tillfrågade pedagogerna

uppger att de saknar baskunskaper om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) (skolvärlden, 2018).

Ingen av de tre lärarna i min studie kunde på direkt fråga komma ihåg att de läst något om NPF i sin utbildning. Anton kom under intervjuens gång på att det nog fanns en kurs i specialpedagogik, men han upplever inte att den gav speciellt mycket. Det han syftar på är kursen i specialpedagogik på 7,5 hp som lärarhögskolorna hänvisar till när de blir kontaktade angående att lägga in mer undervisning om NPF i lärarutbildningen (skolministeriet, UR play, 2016). Anton menar att det är via praktik som man lär sig och säger i intervjun att han hade önskat få mer praktik där fokus låg på just specialpedagogik. Detta är precis det Sven Bölte pratar om, han menar att lärarutbildningen bör ge både mer teoretisk kunskap men också praktik där lärarstudenter får se konkreta fall (skolministeriet, UR play, 2016).

Kristina Juter som är programområdesansvarig för grund- och ämneslärarutbildningen på högskolan i Kristianstad förstår att lärare inte anser sig ha kompetenser kring barn och unga med NPF (skolministeriet, UR play, 2016). Hon hänvisar till samarbete med specialpedagog och speciallärare men enligt mina informanter så fungerar ju inte det samarbetet speciellt bra. Eller rättare sagt så finns det inget samarbete mellan två av de intervjuade lärarna och specialpedagogen på skolan. Med samarbete menar jag att specialpedagogen handleder läraren i arbetet med elever i behov av särskilt stöd såsom Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver att samarbete med specialpedagog bör gå till. Om det då inte finns något samarbete med specialpedagog och lärarna anser sig sakna kompetens för att bemöta och undervisa elever i behov av särskilt stöd och med NPF, vem ska då hjälpa dessa elever?

Det är endast Lisa som fått kompetensutveckling inom området men hon anser inte att det tillfört något, eftersom att musik är så annorlunda mot andra "vanliga" ämnen.

Om man som Sven Bölte föreslår hade fört in verksamhetsförlagd utbildning kring elever med NPF där lärarstudenter får möta konkreta fall borde ju lämpligen musiklärarstudenter möta dessa elever i en musik undervisningssituation. Kanske hade det kunnat ge mer konkreta exempel och tips på hur musiklärare kan arbeta med dessa elever i musikundervisning.

Anton och Stina som inte fått kompetensutveckling kring ämnet önskar båda att skolan skulle visa mer intresse och vilja investera i att lärarna får den kunskapen. Båda menar att det idag är något man får efterfråga. Stina tycker att det borde vara obligatoriskt för alla lärare eftersom att det är ett så viktigt ämne.

Med tanke på att det uppskattas finnas minst en elev med autism och/eller ADHD i varje klassrum i Sverige idag (Jahn et al, 2017) så anser jag att utbildning om NPF bör vara av största intresse för både lärarutbildningen och skolor. Jag tror dock att det är bekvämt för

lärare att “gömma sig” bakom ursäkten att de inte har tillräckligt med kunskap och på så sätt delegera ansvaret vidare och förlita sig på de som förväntas ha kunskapen, som specialpedagoger.

Även om lärarstudenter skulle få mer information om NPF kan man inte förutsäga allt om en elev med en viss diagnos. En diagnos är som en rubrik som ger ledtrådar om vilka svårigheter en elev kan ha samt ger oss en uppfattning om vilka förmågor som kan vara nedsatta hos eleven. Men för att hjälpa en elev på rätt sätt måste lärare ta reda på mer konkret vad som är lätt respektive svårt för just hen (Jahn et al, 2017).

Alla de intervjuade lärarna i min studie nämner också tidsbrist som ett hinder när det gäller arbete med extra anpassningar. Rektorn på Källbrinksskolan menar dock att det inte handlar om tid, att alla har tid, det gäller bara att börja “i rätt ände”, med vilket hon menar är att arbeta förebyggande (skolministeriet, UR play, 2016).

7.5 Omedvetna extra anpassningar

Det är spännande att Stina i början av vårt samtal uppger att hon inte gör några extra anpassningar men kommer efter en stund på att hon visst gör det på olika sätt. Jag tolkar det som att Stina inte aktivt arbetar med extra anpassningar utan att det är något som kommer naturligt om hon märker att en elev har svårigheter. Man skulle kunna kalla det omedvetna extra anpassningar.

En reflektion är att de flesta extra anpassningar som de tre intervjuade lärarna i min studie gör är kopplade till att anpassa svårighetsgraden på spelaterialet.

Stina berättar att hon låter vissa elever spela enbart bastonen i ett ackord, istället för hela ackordet.

Anton berättade om liknande anpassningar och Lisa förstår inte hur man skulle kunna anpassa på något annat sätt. Detta låter i mina öron som att de endast sänker kraven för de elever som har det svårt vilket stämmer överens med skolinspektionens granskning.

Granskningen visar att eftersom det inte finns extra stöd att sätta in på musiklektionerna blir det oftast att kraven sänks (skolinspektionens rapport 2011:5).

Jag upplever det som konstigt och något provocerande att Lisa vid flertalet tillfällen i intervjun påpekar att de extra anpassningar som görs i andra ämnen inte kan appliceras på musikundervisningen. Jag uppfattar det som ett konstigt förhållningssätt då Lisa på det sättet stänger dörren för flera olika metoder som kanske skulle underlätta även under hennes musiklektioner. Det är klart att alla ämnen är olika och det behövs olika anpassningar för

olika ämnen. Men som Christel (Musiklärarnas riksförening, 2017) beskriver sin undervisning så kan även musiklärare ha stor nytta av till exempel bildstöd.

Jag ser heller inget hinder för att musiklärare inte skulle kunna arbeta med till exempel tydliggörande pedagogik. Att besvara frågor som varför, var, hur och när kan underlätta i alla former av undervisning då syftet är att göra undervisningen mer begriplig och tillgänglig för alla elever (Jahn et al. 2017). Men jag tolkar det ändå som att Lisa gör mycket extra anpassningar men att hon inte alltid uppfattar dessa som extra anpassningar. Vilket tyder på att det inte är något aktivt val utan snarare något som sker naturligt, att hon precis som Stina gör omedvetna anpassningar.

Lisa berättar till exempel att de på hennes skola arbetat mycket med struktur och att varje lektion har en presentation på smartboard där det står vad lektionen ska innehålla samt mål. Detta kan ses som en form av tydliggörande pedagogik då det är en metod som hjälper till att göra undervisningen mer begriplig för alla elever. Hejlskov Elvén och Sjölund (2018) menar att ha en mall för hur lektionen ska se ut och veta vad som ska hända är en viktig trygghet för elever som har bristande flexibilitet och föreställningsförmåga.

Alla de intervjuade lärarna i min studie pratar om att musik ofta är ett ämne som uppfattas som roligt av många elever och att det kan vara så att de elever som behöver extra anpassningar i andra ämnen inte behöver det i musik eftersom att upplägget är så annorlunda och det mesta är praktiskt. Jag ser dock att det kan uppstå situationer som kan bidra med svårigheter för till exempel elever med autism som har en annorlunda perception vilket innebär att de har ett annorlunda sätt att bearbeta sinnesintryck (Jahn et al. 2017). En musiklektion kan innehålla mycket fler sinnesintryck än till exempel en mattelektion, vilket kan bidra till att det behövs fler extra anpassningar för just dessa elever.

7.6 Elevenkäten

Musiklärarna i min studie verkar uppleva flera svårigheter kring arbetet med extra anpassningar samt att inkludera och hinna se alla elever. Dock pekar resultaten av elevenkäten på att eleverna överlag har en positiv inställning till musiklärarnas arbete kring ämnet. De flesta känner att de får den hjälp och stöd de behöver och de känner sig även inkluderade i undervisningen. Majoriteten känner att de får stöd för att kunna uppnå kunskapskraven i musik.

Det är dock svårt att veta hur tillförlitliga elevernas svar är. Svaren på fråga 7 och 8, som var frågor med öppna svar, fick endast 26 respektive 12 svar vilket kan tyda på att eleverna

inte var så engagerade när de fyllde i enkäten. Lärarnas ledarskap och förberedelse kring enkäten var väldigt olika och på en av skolorna fungerade det mindre bra vilket kan ha lett till att eleverna inte tog enkäten på allvar.

På fråga 7 som frågade vilka extra anpassningar eleverna känner till som förekommer under musiklektionerna var det endast 11 elever som beskrev någon typ av extra anpassning. Det kan tolkas som att eleverna kanske inte vet vad en extra anpassning innebär.

Fråga 8 frågade om eleverna vill komplettera någon av frågorna eller tillägga något. Där var det en elev som svarade att hans musikundervisning är väldigt enformig, att den upprepar sig likadant varje läsår, detta stämmer överens med resultaten från skolinspektionens rapport (skolinspektionens rapport 2011:5). Som visar på att musikundervisningen ofta är väldigt enformig med återkommande moment.

På fråga 2 som frågar om eleverna känner att de får stöd och hjälp för att kunna uppnå kunskapskraven i musik har majoriteten svarat att de får det. Men det finns 8 elever som har valt svarsalternativ 1, 2 eller 3 vilket lutar mer åt att de inte känner att de får stöd och hjälp. Det skulle vara intressant att veta vilka dessa elever är och vad det är som gör att de känner så. Är det de eleverna som är i behov av extra anpassningar och särskilt stöd eller har dessa elever enbart en dålig inställning till ämnet musik? Och är det samma elever som har svarat att de tycker att grupperna under musiklektionerna är för stora?

På fråga 3 som frågar om eleverna känner att de får vara delaktiga i utformningen av undervisningen är det 11 elever som har valt svarsalternativ 2 eller 3. Är det sådana elever som önskar få vara med och utforma sitt individuella stöd eller är det elever som önskar styra över hela planeringen av musikundervisningen?

Det finns många frågor och om det här arbetet hade varit större eller om jag skulle gå vidare med min forskning hade jag valt att fokusera mer på eleverna för att få en tydligare bild av deras upplevelser av musiklektionerna.

Att ha genomfört det här arbetet gör att jag i min framtida roll som pedagog kommer att vara extra uppmärksam på de elever som är i behov av extra anpassningar och/eller särskilt stöd.

Genom den här studien har jag lärt mig vilka lagar och regler skolan har att förhålla sig till samt hur man som lärare kan anpassa och göra sin undervisning begriplig för alla elever med hjälp av olika metoder. Jag har genom min studie fått en inblick i hur man som musiklektör kan arbeta med extra anpassningar.

8 Fortsatta studier

För fortsatta studier kring ämnet bör mer tid ägnas åt eleverna för att få en klarare bild av deras perspektiv. Förslagsvis kan man genomföra intervjuer även med dem för att få en tydligare bild av deras upplevelser kring hur musiklärare arbetar med extra anpassningar och särskilt stöd. För att få bästa resultat bör man hitta de elever som är i behov av extra anpassningar och/eller särskilt stöd för att ta reda på hur de upplever lärares arbete kring ämnet.

En annan intressant vinkel skulle vara att intervjua specialpedagoger och rektorer för att se vilken syn de har på arbetet kring extra anpassningar och särskilt stöd. Är det något som skolor prioriterar och aktivt arbetar med? Och hur ser de på just musiklektionen? Enligt skolinspektionen verkar just musiklektioner ofta komma i skuggan av de andra ämnena, varför är det så? Upplevs inte musik som lika viktigt och påverkar det elevernas tillgång till extra anpassningar och särskilt stöd i ämnet?

Referenser

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. uppl.2:8 Liber AB

Bruce, B., Rubin, M., & Thimgren, P., Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap-synsätt och förhållningssätt*. Gleerups

Eriksson Gustavsson, A-L., Forslund Frykedal, K., & Samuelsson, M. (RED)(2016) *Specialpedagogik-i, om, för och med praktiken*. Liber AB

Funkaportalen (2013). *Specialskola eller grundsärskola*

<http://www.funkaportalen.se/guide/Utbildning-arbete/Stod-i-grundskolan/Specialskola-eller-grundsarskola/> hämtad 2019-12-21

Hallehn, J., & Frigge, M. (2013). *Lärarens betydelse i en skola för alla - En litteraturstudie ur ett specialpedagogiskt perspektiv som behandlar lärarens betydelse för elever i behov av särskilt stöd*. Linnéuniversitet, lärarprogrammet. Litteraturstudie 15 hp, avancerad nivå
Tillgänglig: <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:695081/FULLTEXT01.pdf> hämtad 2019-12-30

Hejlskov Elvén, B., & Sjölund, A. (2018). *Hantera, utvärdera, förändra med lågaffektivt bemötande och tydliggörande pedagogik*. Natur och Kultur

Jahn, C., Lindgren, A., & Reuterswärd, M., Sjölund, A. (2017). *Autism och ADHD i skolan-handbok i tydliggörande pedagogik*. Natur & Kultur

Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder-att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Natur & kultur

Lönnqvist, E., & Sundqvist, C. (2016). *Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan - Fördelar och nackdelar för elever*. Idunn.no
https://www.idunn.no/np/2016/01/samundervisning_som_inkluderande_arbetsstt_i_skolan_-_frd hämtad 2019-12-21

Musiklärarnas riksförening (2017). *Att undervisa elever med särskilda behov*
<http://www.mrmusik.nu/2017/04/13/att-undervisa-elever-med-sarskilda-behov-38865116>
hämtad 2019-12-18

Olsson, B-I., & Olsson, K. (2015). *Att se möjligheter i svårigheter-Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Studentlitteratur AB

Nilsson, L., Sandström, M & Stier, J. (2014). *Inkludering-möjligheter och utmaningar*. Studentlitteratur AB

Riksförbundet Attention- *Om NPF* <https://attention.se/npf/om-npf/> hämtad 2019-12-30

Runström Nilsson, P. (2017). *Elevhälsa-samverka, förebygga, bygga*. Gleerups

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

SFS 2018:1 098. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skolinspektionen (2016) *Skolans arbete med extra anpassningar: kvalitetsgranskningsrapport*
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/extra-anpassningar/skolans-arbete-med-extra-anpassningar.pdf> hämtad
2019-12-30

Skolministeriet URplay (2016). *Behöver lärare kunna mer om NPF?*
<https://urplay.se/program/192548-skolministeriet-behover-larare-kunna-mer-om-npf> hämtad
2019-12-30

Skolporten (2015) *Så kan musikundervisningen möta varje elev*
<https://www.skolporten.se/forskning/intervju/sa-kan-musikundervisningen-mota-varje-elev/>
hämtad 2019-12-18

Skolverket 1a (2019) *Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*

<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram-i-skolan> hämtad 2019-12-30

Skolverket 1b (2017) *Lärares samarbete*

https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Grundskola/101_Inkludering_och_skolans_praktik/del_02/Material/Flik/De1_02_MomentA/Artiklar/SP2_1-9_02A_01_larares_samarbete.docx hämtad 2019-12-05

Skolverket 2a (2016) *Tillgängliga lärmiljöer* <https://www.skolverket.se/getFile?file=3686> hämtad 2019-12-05

Skolverket 2b (2011) *Särskilt stöd i grundskolan - en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Reviderad 2011.

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/kunskapsversikter/2011/sarskilt-stod-i-grundskolan.-reviderad-2011?id=1787> hämtad 2019-12-30

Skolverket 2c (2019) *Ett inkluderande klassrum? Bara om eleverna anser det!*

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/ett-inkluderande-klassrum-bara-om-eleverna-anser-det> hämtad 2019-12-05

Skolvärlden (2018) *Forskning: 3 av 4 lärare saknar kunskap om NPF*

<https://skolvarlden.se/artiklar/ny-studie-larare-saknar-kunskap-om-npf> hämtad 2019-12-30

Sparrman Persson, B. (2015). *Samundervisning-en form av inkludering*. Karlstads universitet Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap-Speciallärarprogrammet, Avancerad nivå 15 hp. Tillgänglig: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:841268/FULLTEXT01.pdf> hämtad 2019-12-30

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) <https://www.spsm.se/> hämtad 2019-12-05

Trost, J. (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur

Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2019). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> hämtad 2019-11-14

Bilagor

Bilaga 1

Intervjufrågor

Inkludering

Hur ser du på begreppet inkludering? Vad betyder det för dig?

Hur arbetar du med inkludering i din musikundervisning?

Vad gör du om du upptäcker att en elev har svårigheter med sina studier i musik?

Vad gör du om du upptäcker att en elev har sociala problem i skolan?

Vad gör du om du upptäcker att en elev inte varit på dina lektioner under en längre tid?

Finns det emotionellt stöd att få för elever på skolan? I form av kurator eller skolpsykolog?

Arbetar du med tydliggörande pedagogik? På vilket sätt? Exempel?

Anpassningar

Gör du några extra anpassningar i din musikundervisning? Vilka? Ge exempel!

Av vilka orsaker behöver du göra extra anpassningar på dina musiklektioner?

Är eleven i fråga med vid utformning av särskilt stöd/extra anpassningar? Hur går det till då?

Hur säkerhetsställer du att de anpassningar du gör är tillräckliga för eleven?

Vilka hinder/möjligheter upplever du i arbete med extra anpassningar för musiklektion?

Finns det samarbete mellan lärare på skolan angående extra anpassningar? Hur ser det ut?

Får du som musiklärare stöd i ditt arbete med extra anpassningar? Från vem? På vilket sätt?

Får du ta del av eventuella handlingsplaner och åtgärdsprogram som finns för elever som du undervisar?

Spelar det någon roll om en elev har diagnos eller inte vid utformning av extra anpassningar/särskilt stöd?

Hur gör du om en elev har svårt för höga ljud i en ensemble situation?

Hur upplever du att grupp storlekarna i din undervisning fungerar?

Utbildning och kunskap

Känner du att du har den kunskap som krävs för att hantera de elever som har särskilda behov och/eller funktionsvarianter?

Om ja, var har du fått den ifrån? Din musiklärarutbildning? Din nuvarande arbetsplats? Tidigare arbetsplats? Eget initiativ? Annat?

Om nej, var och hur hade du velat få den kunskapen?

Bilaga 2

Frågor till elevenkäten

1. Känner du dig inkluderad i musikundervisningen på skolan?
2. Känner du att du får det stöd och den hjälp du behöver för att uppnå kunskapskraven i musik?
3. Känner du att du får vara delaktig i utformningen av musikundervisningen?
4. Är instruktionerna tydliga under musiklektionerna så att du förstår vad du ska göra?
5. Hur upplever du storleken på gruppen under musiklektionerna?
6. Får du någon gång under läsåret utvärdera din musikundervisning? Hur det går för dig och vad som fungerat bra/dåligt.
7. Vilka extra anpassningar känner du till som förekommer under musiklektionerna?
8. Är det något du vill tillägga? Komplettering till någon av frågorna?

Bilaga 3

Samtyckesblankett lärare

Mitt namn är Elin Quiceno Andersson. Jag studerar till musiklärare på musikhögskolan i Malmö. Jag ska nu skriva mitt examensarbete som ska handla om extra anpassningar i musikämnet. Jag vill veta mer om hur musiklärare arbetar kring ämnet och med elever som är i behov av extra anpassningar.

Min studie kommer att bestå av intervjuer med musiklärare som undervisar på högstadiet samt en enkätundersökning med elever i årskurs 9.

Därför önskar jag göra en intervju med dig som lärare där vi samtalar om hur du arbetar kring extra anpassningar i musikämnet. Jag kommer att göra en ljudinspelning av intervjun för att lättare kunna hantera och analysera informationen. All insamlad information kommer att ligga som grund för mitt examensarbete. Du som informant kan när som helst avbryta ditt deltagande i studien utan negativa följder. All insamlad information kommer att behandlas under sekretess och kommer endast användas i sitt syfte. Efter att arbetet är slutfört kommer all insamlad information att raderas. Ditt namn kommer inte att användas i arbetet.

För att du som deltagare ska känna dig trygg och som ett tecken på ditt frivilliga deltagande i min studie önskar jag få din underskrift.

Med vänliga hälsningar

Elin Quiceno Andersson

Jag godkänner mitt deltagande

Underskrift lärare

Bilaga 4

Samtyckesblankett elev

Mitt namn är Elin Quiceno Andersson. Jag studerar till musiklärare på musikhögskolan i Malmö. Jag ska nu skriva mitt examensarbete som ska handla om extra anpassningar i musikämnet. Jag vill veta mer om hur musiklärare arbetar kring detta och med elever som är i behov av extra anpassningar samt hur eleverna upplever sin musikundervisning och tillgång till att påverka undervisningen.

Min studie kommer att bestå av intervjuer med musiklärare samt enkätundersökning med elever i årskurs 9.

Jag vill be dig att delta i min enkätundersökning där du får svara på frågor som rör din musikundervisning. Alla deltagare är helt anonyma och alla svar kommer att hanteras under sekretess och endast används i sitt syfte. Efter att arbetet är slutfört kommer all insamlad information att raderas.

För att du som deltagare ska känna dig trygg och som ett tecken på ditt frivilliga deltagande i min studie önskar jag få din underskrift.

Med vänliga hälsningar

Elin Quiceno Andersson

Jag godkänner mitt deltagande

Underskrift elev