

FG1300 Själständigt arbete (ämnesdidaktik), KPU, 15 hp

2019

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, 210 hp

Institutionen för Musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Anna Backman Bister

Ida Fridlund

Vilka redskap har du?

En enkätundersökning om musklärares förutsättningar
och praktik av anpassningar och stöd för elever med
NPF

Sammanfattning

Utifrån att själv jobbat som musiklärare och därigenom fått se de utmaningar en musikundervisningssituation kan innebära för elever med Neuropsykiatriska funktionshinder (härefter förkortat *NPF*, och innefattande till exempel ADHD och autism) väcktes mitt intresse att undersöka detta. Min ambition har varit att a) undersöka musiklärares förutsättningar för att undervisa elever med NPF, b) undersöka vad musiklärare använder för stöd och anpassningar i relation till elever med NPF. Då min avsikt varit att få en bred bild av detta område valde jag att göra en enkätundersökning riktad till samtliga grundskolelärare i musik i Linköpings kommun. Uppsatsen är skriven med och enkäten analyserad utifrån den sociokulturella teorin. Resultatet visar att de flesta musiklärare i studien anger att de använder stöd och anpassningar för att få musikundervisningen att fungera för elever med NPF. En majoritet anger dock också att de tror musikundervisning upplevs som *mer utmanande* för elever med NPF än mer teoretiskt orienterade ämnen. Endast en liten andel menar att de fått med sig kunskaper inom området från sin grundutbildning, samtidigt som många anger att de har möjlighet att få stöd och hjälp på sin arbetsplats, till exempel från specialpedagog. Undersökningen visar att det finns många olika typer av stöd musiklärare använder sig av. Några av de vanligaste har att göra med att skapa rutiner och kontinuitet både inom undervisningen och mellan olika ämnen, samt att på olika sätt skapa ordning i rummet, till exempel vad gäller instrument. Att ge elever möjlighet till paus eller alternativt arbete omnämns också som ett vanligt sätt att anpassa musikundervisningen.

Nyckelord: NPF (neuropsykiatriska funktionshinder), musikundervisning, ADHD, autism, specialpedagogik, musiklärare, särskilda behov, grundskolor

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Syfte	2
3	Bakgrund och litteratur.....	2
3.1	Centrala begrepp.....	2
3.1.1	NPF och ESSENCE	2
3.1.2	Extra anpassningar och särskilt stöd	4
3.2	Metoder för anpassning.....	5
3.2.1	Varför behövs anpassning?.....	6
3.2.2	Hur kan anpassning se ut?	7
3.3	Tidigare undersökningar i svensk skolmiljö.....	10
4	Ur ett sociokulturellt perspektiv.....	12
4.1	Lärande <i>i</i> kulturen.....	12
4.2	Medierat lärande	14
4.3	Den närmaste utvecklingszonen	16
5	Metod.....	17
5.1	Urvalsgrupp	17
5.2	Forskningsetik.....	18
5.3	Utformande av frågor.....	18
5.4	Distribution av enkät samt bortfall	19
5.5	Analys av slutna och öppna frågor.....	20
6	Resultat	21
6.1	Informanternas bakgrund.....	21
6.2	Musiklärares förutsättningar.....	22
6.2.1	Sammanfattning, Musiklärares förutsättningar	26
6.3	Stöd och anpassningar i musikundervisning	27
6.3.1	Sammanfattning, Stöd och anpassningar i musikundervisning.....	29
6.4	Sammanfattning,resultat	29

7	Diskussion.....	30
7.1	Musiklärarens psykologiska förutsättningar	31
7.2	Musiklärarens materiella (yttre) förutsättningar.....	32
7.3	Stöd och anpassningar i musikundervisning	34
7.4	Metoddiskussion	36
7.5	Fortsatt forskning.....	37
7.6	Till sist.....	38
	Referenser	39
	Bilaga 1 Följebrev och utskickad enkät.....	41

1 Inledning

”Jag ringar alltid in de uppgifter han ska göra”, ”Hon jobbar i en annan lärobok än de andra”, ”Den eleven har inlästa läromedel att jobba med”. Den här typen av kommentarer tyckte jag mig ofta höra då vi samlades i kollegiet för att samtala om och hitta stöd till elever med svårigheter. Ofta stod jag utan ramar för hur jag själv skulle göra i min musikundervisning, som i sin kärna har andra typer av former och strukturer än de som ofta används i mer teoretiskt orienterade ämnen. Ofta kom elever till musiklektionerna, som på det stora hela fungerade bra i sina hemklassrum och med sin klasslärare och kunde inte alls hantera den situationen. Naturligtvis frågade jag mig själv en mängd gånger: vad är det jag gör för fel? Vad ska jag göra för att detta ska fungera? Med tiden började jag förstå att det kanske finns orsaker som inte endast har med mitt agerande i stunden att göra, som samverkar till att saker händer i min musiksals som sällan eller aldrig händer i elevernas hemklassrum. Jag förstod att det finns mycket att göra för att förbättra, men att erfarenhet är högt skattat, likaså tid till relationsbygge, vilka jag inte hade något vidare av någondera. Detta var under ett studieuppehåll från min musiklektörutbildning. Läsåret nådde sitt slut och jag återvände till utbildningen, nu med nya och andra frågor och en rejäl dos nyfikenhet: vad kan vi som musiklektörer göra för att musikundervisning ska leda till en god lärandesituation även för elever för vilka det är utmanande med ljud, utmanande att komma till ett nytt rum, utmanande att träffa en ny lärare? För det var vad jag upplevde, att flera av de komponenter som musikundervisning ofta innehåller, vilka frågorna innan ger exempel på, för vissa blev stora och ibland oöverstigliga utmaningar. Dessa upplevelser ledda i sin tur till frågan, *vad kan jag påverka?* I detta fann jag fröet till den här uppsatsen. Jag ville, eller ska säga vill, så gärna utforska vad andra musiklektörer gör. Vilken typ av stöd och anpassningar tar de till hjälp? Vilka förutsättningar har de? Förutsättningar så som till exempel utbildningsbakgrund och arbetslivserfarenhet och de materiella förutsättningarna. I den här texten har jag kanaliserat min nyfikenhet att *se min upplevelse möta andra musiklektörens erfarenhet, idéer och kunskaper* av att undervisa i grundskolan. Och det är samlingen av detta möte som kommit att bli till den uppsats du just börjat läsa.

2 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilka förutsättningar några musklärare har att undervisa elever med NPF, samt *kartlägga* vad desamma gör för att anpassa och ge stöd i musikundervisning. Genom detta är målet att få en *bred* bild av musklärarnas praktik i relation till mitt problemområde. Mina undersökningsfrågor lyder:

Undersökningsfråga 1: vilka förutsättningar har musklärare i grundskolan att undervisa elever med NPF¹?

Undersökningsfråga 2: vad gör musklärare i grundskolan för att anpassa undervisningen till elever med NPF?

3 Bakgrund och litteratur

Följande avsnitt behandlar tre områden. Först beskrivs några för texten centrala begrepp, vilka innefattar NPF och ESSENCE samt, extra anpassningar och särskilt stöd. Vidare kommer en textdel som redogör för litteratur som motiverar behovet av stöd och anpassningar samt beskriver vad detsamma kan innebära i den praktiska skolvardagen. Sist i detta kapitel beskrivs några undersökningar gjorda i svensk skolmiljö.

3.1 Centrala begrepp

3.1.1 NPF och ESSENCE

I undersökningen användas begreppet *NPF*, vilket står som förkortning för NeuroPsykiatriska Funktionshinder. Mitt ena skäl till det är den vida spridning detta begrepp har bland lärare och i skolans värld, vilket kan exemplifieras med det som kallas ”NPF- säkrade” skolor (Lärarnas riksförbund, 2018a). Mitt andra skäl, är min intention att göra en undersökning som berör den

¹ NPF står som förkortning för *Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar* och innefattar till exempel diagnoserna ADHD och autism. Vanliga svårigheter för personer med NPF handlar om reglering av uppmärksamhet, impuls kontroll, samspel, inläring och minne, att uttrycka sig i tal och skrift samt motorik.

bredd av svårigheter alla lärare på olika sätt kommer i kontakt med, mer än att utgå ifrån någon viss diagnos.

För att definiera vad jag menar med NPF kommer jag till att börja med beskriva det närbesläktade ESSENCE (Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations) – begreppet, för att sedan återkomma till NPF. ESSENCE- begreppet tas upp för att ge en vetenskapligt definierad beskrivning av svårigheter som överskrider en viss diagnos, då detta inte stått att finna för NPF- begreppet. ESSENCE- begreppets upphovsman är överläkare och professor i barn- och ungdomspsykiatri vid Göteborgs universitet, Christopher Gillberg. Begreppet ESSENCE tar sin utgångspunkt i att komorbiditet (samsjuklighet, förhållandet att en person har mer än en sjukdom samtidigt) *alltid* förekommer. Eller som författaren uttrycker det: ”Dessa avvikelser förekommer nästan regelmässigt två och två eller ännu fler tillsammans.” (Gillberg, 2018, s. 10). Gillberg (2018) menar att det finns problematik i att ofta bara en viss aspekt av barnets svårigheter uppmärksammas när det i själva verket som regel handlar om en komplext sammansatt bild av svårigheter. Dessutom är det inte ovanligt att ett barn som under en viss ålder i huvudsak uppvisar svårigheter inom en autismspektrumstörning vid en annan ålder kan ha ADHD- svårigheter i förgrunden. Gillberg (2018) pekar på elva områden, inom vilka barn med ESSENCE ofta uppvisar avvikande utveckling:

- Allmänt sen utveckling
 - Försenad motorik
 - Inget eller lite tal innan två års ålder
 - Lite eller inget samspel
 - Extremt hög eller låg aktivitetsnivå
 - Ouppmärksam
 - Tål inte rutinförändring
 - Humörsvängningar
 - Extrema sömnsvårigheter
 - Problem med mat och ätande
 - Extrema sensoriska reaktioner
- (Gillberg, 2018, s. 14)

ESSENCE är alltså ett begrepp formulerat av Gillberg (2018) , vilket precis som NPF- begreppet, inte har en särskild diagnos i förgrunden, utan istället samlar flera diagnoser med ett antal olika svårigheter. För att återknyta till NPF kommer här att redogöras för Riksförbundet Attention sex kategorier av svårigheter som beskriver NPF. Riksförbundet Attention är en intresseorganisation för personer med NPF i alla åldrar.

- Reglering av uppmärksamhet
 - Impulskontroll och aktivitetsnivå
 - Samspelet med andra människor
 - Inläring och minne
 - Att uttrycka sig i tal och skrift
 - Motoriken
- (Riksförbundet Attention, 2018)

Fyra av dessa sex kategorier har en direkt koppling till någon av de elva av Gillberg (2018) nämnda svårighetsområden. De två kategorierna Inläring och minne, samt, Att uttrycka sig i tal och skrift, nämns inte explicit av Gillberg (2018), men det är möjligt att dessa kunde ses som effekter av svårigheter inom övriga områden.

Någon utförligare beskrivning av eller kriterier för särskilda diagnoser kommer inte ges här då detta skulle bli allt för omfattande. För att redogöra övergripande för hur de ovan beskrivna kriterierna förhåller sig till några diagnoser kommer detta ändå kort beröras. Riksförbundet Attention omnämner som NPF- diagnoser: ADHD, Autismspektrumstörning, Tourettes syndrom och Språkstörning. Begreppet ESSENCE omfattar en rad diagnoser där föregående nämnda innefattas men utöver det också (bland flera): Motorisk koordinationsstörning, Selektiv mutism och Selektiv ätstörning. I uppsatsen används begreppet NPF, definierat utifrån Gillbergs (2018) definition av ESSENCE och Riksförbundet Attentions definition av NPF, vilka också korrelerar väl med varandra som tidigare nämnts.

3.1.2 Extra anpassningar och särskilt stöd

I läroplan och skollag finns reglerat vad alla barn har rätt till i skolan. I läroplanens början står: ”Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.” (Skolverket, 2017, s.6). Skolverket är alltså tydligt med att undervisning måste individanpassas.

Så här säger Skollagen,

Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befäras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av **extra anpassningar** inom ramen för den ordinarie undervisningen. (SFS 2010:800, 3 kap 5a §)

Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning. (SFS 2010:800, 3 kap 7 §)

Så som *min fetmarkering* ovan visar används begreppen *extra anpassningar* och *särskilt stöd* i skollagen. Här kommer klargöras vad de i svensk lag omfattande begreppen *extra anpassningar* och *särskilt stöd* betyder och hur de förhåller sig till de i undersökningen använda begreppen *stöd* och *anpassningar*. Begreppen *stöd* och *anpassningar* används i undersökningen i bred bemärkelse och inte utifrån den särskilnad i juridisk mening som begreppen *extra anpassningar* och *särskilt stöd* innehar. Detta då undersökningen riktar sig till musiklärare med en bredd av erfarenheter och kunskaper. Det kan ändå vara värdefullt att nämna att skillnaden mellan de två begreppen handlar om dess ”omfattning och varaktighet” (Skolverket, 2018a). Beslut om extra anpassningar tas av elevens lärare medan beslut om särskilt stöd tas av rektor. De extra anpassningarna ryms som regel inom den ordinarie undervisningen och kan bestå av anpassade läromedel eller hjälp att sätta igång arbetet medan det särskilda stödet är av mer omfattande karaktär och kan inrymma sådant som att en elev får enskild undervisning eller undervisning i särskild undervisningsgrupp. I nästa avsnitt kommer mer praktiska aspekter av vad *stöd* och *anpassningar* kan innebära behandlas.

3.2 Metoder för anpassning

”I skolans kompensatoriska uppdrag ingår det att skapa förutsättningar för alla elever att nå målen med utbildningen.”, skriver Skolverket (2018b). Som pedagog finns alltså ett uppdrag att *kompensera* för att ge alla elever möjlighet att nå målen i skolan. För att detta ska vara möjligt används *anpassningar* och *stöd*, ibland inom ramen för den ordinarie undervisningen, ibland på andra vis. Skolverket uttrycker det som följer: ”Extra anpassningar och särskilt stöd handlar om hur skolan arbetar med att ge eleven rätt förutsättningar.” (Skolverket, 2018c). Målet med skolan och pedagogens *kompensatoriska uppdrag* och de metoder för *anpassningar* och *stöd* som detta görs genom ger alla uttryck för målet att skapa en *inkluderande skola*. Specialpedagogiska skolmyndigheten skriver att *inkludering* handlar om ”... att alla barn och elever ska ges förutsättningar till en likvärdig utbildning av hög kvalitet.” (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2017). I den här uppsatsen används begreppen *anpassningar*, *stöd* samt, att *kompensera* på likvärdiga sätt, där alla står som medel för att skapa en *inkluderande* lärmiljö och skolsituation.

Det finns en mängd litteratur som behandlar metoder för anpassning. De tre böcker som kommer användas är valda med tanke på att de är utgivna under de senaste åren men framför allt på grund av att samtliga behandlar metoder för anpassning för en bredd av svårigheter, i kontrast till att utgå ifrån *en* enskild diagnos. Den första boken, *Elever med neuropsykiatriska funktionshinder* (Carlsson Kendall, 2015), tar just paraplybegreppet NPF som utgångspunkt, medan de två andra, *Inkluderingskompetens vid adhd och autism* (Jensen, 2017) och *Autism och ADHD i skolan* (Sjölund, Jahn, Lindgren & Reuterswärd, 2017) behandlar, som namnen visar, skolundervisning för elever med ADHD eller autism. Då min egen undersökning rör just elever med NPF föll valet på dessa tre.

3.2.1 Varför behövs anpassning?

Det är nödvändigt med anpassningar i undervisning (Carlsson Kendall 2015, Sjölund, Jahn, Lindgren & Reuterswärd 2017 och Jensen 2017). Genomgående pekas det i litteraturen på att det är av yttersta vikt att pedagoger inte använder endast en diagnos som underlag för anpassningar utan söker reda på vilka funktioner som är nedsatta, då detta kan skilja sig på många sätt mellan individer som har samma diagnos.

Om vi inte vet varför vissa elever fungerar sämre i vissa sammanhang, då kan vi inte heller sätta in de anpassningar som på ett förutsägbart sätt kommer att stärka deras funktion. Det är först när våra extra anpassningar löser anledningen till varför det är svårt som de fungerar. Vi måste därför veta om ett problem med exempelvis läsning beror på nedsatt ordavkodningsförmåga, ett ökat rörelsebehov eller svårigheter att koncentrera sig bland för många intryck. (Jensen, 2017, s.6).

Texten visar att olika funktioner kan ligga till grund för samma svårighet, men att resultatet av vårt insatta stöd är helt avhängigt om det faktiskt löser den svårighet som ligger till grund för problemet, det vill säga, den nedsatta förmågan. Några exempel på förmågor som kan vara nedsatta hos elever med NPF är tidsuppfattning, koncentration, impulskontroll, initiativförmåga och arbetsminne. Det handlar alltså om att *förstå eleverna* innan vi kan anpassa på rätt sätt (Carlsson Kendall, 2015, Jensen, 2017, Sjölund, Jahn, Lindgren & Reuterswärd, 2017,). Jensen (2017, s. 8) hänvisar till en undersökning gjord på Karolinska institutet där fyra av fem lärare skattar att de inte har tillräckligt med kunskap för att undervisa elever med autism och ADHD, vilket naturligtvis är problematiskt om själva grunden till att vi ska kunna anpassa är att vi behöver *förstå*. Vidare menar Jensen (2017, s. 164) att skolan måste fokusera på det som är huvuduppgiften, lärande. För en elev med

funktionsnedsättning kan saker som inte slukar nästan någon energi för en annan elev vara totalt dränerande (Jensen, 2017, s. 100). Det är därför nödvändigt att se skoldagen i ett större perspektiv och ta bort eller anpassa sådana aktiviteter som gör att eleven inte klarar av att tillgodogöra sig lärande, menar Jensen (2017, s. 100). En annan grundprincip som framkommer i samtliga tre böcker är vikten av att begränsa misslyckanden, då detta ofta är något som elever med NPF- svårigheter upplever mycket av. Jensen (2017, s. 6) menar att pedagoger behöver bygga undervisning på det starka och kompensera för det svaga. Jensen (2017) menar att om pedagoger blir bra på att möta elever med autism och ADHD innebär det samtidigt att de blir mer skickliga på att möta alla elever. Hon menar att det är ett perspektiv som behöver finnas med då pedagoger investerar i att skapa en inkluderande undervisning för elever med NPF (Jensen, 2017, s. 1).

3.2.2 Hur kan anpassning se ut?

Som förra stycket beskriver betonar samtliga tre författare vikten av att förstå vilka funktioner som är nedsatta för att utifrån det kunna sätta in adekvat stöd. I boken *Inkluderingskompetens vid autism och ADHD* (Jensen, 2017) delas stödet in i fyra, så kallade, *kompensationsområden*, som var och ett på olika sätt och olika mycket svarar mot olika funktioner som är nedsatta. Dessa är,

- a) Kompenserande skolmiljö
- b) Energivård
- c) Navigeringsstöd
- d) Kompenserande pedagogik

Jag kommer utgå från dessa fyra *kompensationsområden* och gå igenom dem en efter en då jag redogör för de olika typer av stöd som beskrivs i *Inkluderingskompetens vid autism & adhd* (Jensen, 2017) och i *Elever med neuropsykiatriska svårigheter* (Carlsson Kendall, 2015). I den sistnämnda boken utgår Carlsson Kendall (2015) från sex olika svårighetsområden till vilka olika typer av stödåtgärder är kopplade. I texten nedan beskrivs dessa svårighetsområden tillsammans med de fyra *kompensationsområden* som Jensen (2017) beskriver.

Det första *kompensationsområde* som beskrivs är ***kompenserande skolmiljö***. Detta handlar om den fysiska miljön. Jensen skriver att detta i stort handlar om att ”begränsa sinnesintryck och att ta bort det i miljön som triggat oönskade beteenden” (Jensen, 2017, s. 84). Hon menar

att personal i skolan i hög grad kan påverka hur mycket skadegörelse, spring, konflikter eller utanförskap som uppkommer genom att anpassa miljön. De funktionsområden som påverkas mest, enligt Jensen (2017, s. 84), av att miljön kompenseras är: självkontroll, uppmärksamhet, motorik & sinnesintryck och kravtålighet. Hon menar att ju mer fungerande vår fysiska miljö är desto mindre behöver vi ägna oss åt *energivård*, vilket kommer att beskrivas som nästa *kompensationsområde*. Uppmärksamhet, eller koncentration, tar Carlsson Kendall (2015) upp som ett område där stöd behöver sättas in. I hennes bok ges en mängd förslag på stöd som kan sättas in. Bland de som anknyter till den fysiska miljön omnämns placering och möblering i klassrummet, schema på bänken, möjlighet att använda dator, extra pennor, böcker, skåpsnycklar och hemklassrum. Jensen (2017) sammanfattar de många konkreta förslagen på anpassningar i kategorierna: intryckssanering, bänklacering, en arbetsplats som ger utrymme till rörelse, en utemiljö som främjar aktivitet och samspel, ett undvikande av triggers för oönskade beteenden och användandet av reträttplatser.

Energivård kan göras på två sätt skriver Jensen, ”Vi kan skapa en skoldag som drar mindre energi eller så kan vi fylla på ny genom pauser och lugnande aktiviteter” (2017, s. 99-100). På så vis fylls energi på från två håll. Att ge tillfälle för återhämtning kan betyda olika för olika elever, till exempel kan en elev med ADHD få ny energi genom att denne ges rörelseutrymme. De funktionsområden som påverkas mest av energivårdande anpassningar är, enligt Jensen (2017): kravtålighet, motorik & sinnesintryck, uppmärksamhet, målstyrning och samspel & kommunikation. Hon menar att energivård är själva förutsättningen för att skolan ska kunna lyckas med sitt huvuduppdrag att förse eleven med utbildning, då den eleven som inte har energi omöjligt kan fungera i skolan i stort. Carlsson Kendall (2015) tar upp raster och andra socialt fria situationer som ett viktigt område att skapa goda förutsättningar kring. Raster är tänkta till att återhämta energi, men för den som har svårt med det sociala samspelet eller perceptionssvårigheter kan effekten bli just den motsatta. Det kan vara viktigt att prata med elever om vilka typer av aktiviteter de kan göra på rasten och kanske också träna på dessa. Att ha någon rastaktivitet eller helt enkelt erbjuda den som behöver att vara inne på rasten kan vara andra sätt (Carlsson Kendall, 2015). Jensen (2017) menar att något viktigt är att pedagoger, tillsammans med eleven, kartlägger vilka aktiviteter som tar energi respektive ger energi och att sedan utifrån det forma skoldagen. Det är nödvändigt att ta till alla möjliga åtgärder för att inte funktionskontot ska övertrasseras. Det är bättre att skala ner om det behövs än att eleven hamnar i stressreaktioner, menar Jensen (2017).

Det tredje funktionsområdet är **Navigeringsstöd**, vilket handlar om att tydliggöra skolans vardag och göra den begriplig för elever som annars har svårt att förstå vad som förväntas av dem. Att hjälpa elever navigera handlar om att svara på en rad frågor som varför, vad, var, med vem och när? Dessa och fler frågor står som utgångspunkt i *tydliggörande pedagogik* (Sjölund, Jahn, Lindgren & Reuterswärd, 2017). Jensen (2017, s. 138-139) skriver att pedagoger genom att ge tydliga svar på sådana frågor skapar en förutsägbar skoldag vilket i sin tur skapar mer förutsägbara beteenden hos elever. Det abstrakta begreppet tid är ett område många elever med NPF har svårt med. Har en elev svag känsla för tid blir det automatiskt svårt att planera. Carlsson Kendall (2015) ger en rad exempel på sätt vi kan träna på tid eller kompensera för en svag tidsuppfattning. Det kan handla om att använda hjälpmedel så som timstock eller påminnelse i mobilen, att illustrera tid genom att säga att det tar "lika lång tid som...", att använda signaler som visar att det är x minuter kvar eller att ta tid på hur lång stund olika aktiviteter tar. Andra delar av ett navigeringsstöd kan handla om att pedagogen kommunicerar tydligare och använder bildstöd och om att vi gör skolans lokaler lätta att navigera i eller att vi förbereder dagar som innebär rutinavbrott.

Den sista av de fyra *kompensationsområdena* är **Kompenserande pedagogik**. Kanske är det den av de fyra som många tänker på allra först när det kommer till att anpassa i skolan. Men, som tidigare nämnts handlar inkludering i hög grad om att skapa möjliga förutsättningar *omkring* för att själva lärandet ska fungera. Att *kompensera pedagogik* handlar, enligt Jensen (2017) om att använda stöd och anpassningar i själva lärandesituationen. Det handlar om att "utnyttja elevernas annorlunda sätt att tänka för att underlätta inläringen" (Jensen, 2017, s. 164). Det kan handla om att tydliggöra de färdigheter som krävs av eleven, att erbjuda olika sätt att ta in och redovisa kunskap på, erbjuda hjälpmedel och anpassat arbetsmaterial och att bygga undervisningen på elevens styrkor. De funktionsområden som påverkas mest av en *kompenserande pedagogik* är, enligt Jensen (2017, s. 164): minne & intelligens, informationsförståelse, informationsbearbetning, uppmärksamhet & motivationsförmåga. För elever som har svårt med teoretisk inläring ger Carlsson Kendall (2015) en rad exempel på anpassningar, som att gå ut och titta på det man pratar om, göra experiment, använda filmer, bilder, teater eller berättelser, att rita, att öva på hur en läxa ska göras hemma eller att dela upp en arbetsuppgift i steg. Slutligen kan sägas att Jensen (2017, s. 165) upprepar det som också

tidigare nämnts, att en *kompenserande pedagogik* har god effekt på *samtliga elevers* prestationer och därför bör erbjudas alla.

Sist i detta avsnitt kommer redogöras för de metoder för anpassningar som behandlas i boken *Autism och ADHD i skolan* (Sjölund, Jahn, Lindgren & Reuterswärd, 2017). Boken tar avstamp i så kallad *tydliggörande pedagogik*. Metoden är grundad i USA av psykolog Eric Schopler. Tre ledord kan förklara metodens mål: *begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet*. Tydliggöra pedagogik handlar om att arbeta utifrån att ge svar på en rad frågor. Boken behandlar var och en av dessa frågor i olika avsnitt. Jag kommer kort beröra några frågor med tillhörande exempel på konkreta pedagogiska åtgärder. Först ut är frågan *varför?* som för elever med nedsatt föreställningsförmåga blir extra viktig. Ett sätt att tydliggöra till exempel frågan 'varför alla barn ska gå i skolan' kan vara att rita upp en trappa och att på trappans olika steg fylla i olika saker en skolgång kan leda till, i form av exempelvis kunskap eller jobb. För att kunna utföra en uppgift är det helt nödvändigt att man har svar på frågan *vad?* För en elev som har svårt med koncentration eller arbetsminne är det inte alltid lätt att förstå *vad* som ska göras, vi behöver därför tydliggöra. Det är viktigt att visualisera vad som ska göras på en lektion, det kan göras genom en lista eller dagordning. Sist ut är frågan *hur?* Något ska göras som kräver att en elev har möjlighet att se sammanhang och förmåga att organisera och planera sitt arbete. Även här kan det vara till hjälp att ha en punktlista för vad som ska göras, det kan också behövas en tillhörande ordlista som förklarar de begrepp som ingår i uppgiften (exempelvis resonera eller pröva).

3.3 Tidigare undersökningar i svensk skolmiljö

Backman Bister (2014) undersöker i avhandlingen *Spelets regler* vilka strategier lärare använder för att individanpassa vid ensemblespel. Undersökningen görs bland tre musiklärare och utgår från ett kulturpsykologiskt perspektiv. Övergripande kan sägas att en individ måste hantera de av kulturen givna redskapen för att kunna fungera inom densamma. Backman Bister menar med Gadamer (1960/1997, se Backman Bister, 2014, s. 49, 138-139) att varje lokal musikundervisningssituation kan och bör ses som en egen kultur inom vilkas spelregler individerna har möjlighet att agera. Backman Bister summerar de strategier för individanpassning som de tre lärarna i hennes studie använder sig av i följande fem punkter:

- Att använda och låta eleverna använda sig av kamratlärande
- Att använda och låta eleverna använda sig av kulturella verktyg i olika slags kombinationer, både

- konventionella och okonventionella
- Att inta skiftande lärarroller relaterat till vad situationen kräver
- Att inta ett dialogiskt förhållningssätt gentemot eleverna och bygga gemenskapen i klassrummet på ömsesidigt lärande
- Differentiering genom resultat (eleven får en uppgift som de själva kan välja på vilken nivå de vill genomföra (Backman Bister, 2014, s. 143-144)

Magisteruppsatsen *Musik som medel - ett mål: en studie av pedagogers uppfattning om hur musik kan användas i arbetet med barn med koncentrationssvårigheter* av Cecilia Ferm (1999) består sex intervjuer med personer med erfarenhet av att arbeta med musik och barn med koncentrationssvårigheter. Resultatet visar att flera av de intervjuade personerna lyfter fram klassrumssituationen i musikundervisningen som mycket utmanande. Kontexten för undervisning i musik beskrivs som komplex, detta handlar till stor del om alla intryck som samlas. Det framhålls att vissa barn kan behöva enskild undervisning i musik men att det ofta finns ett svalt intresse från rektorer och makthavare för den saken (Ferm, 1999, s. 22-23). Att jobba för att stärka självkänslan bland dessa barn genom musiken är en nyckel menar flera av de intervjuade personerna, detta då elever med svårigheter ofta upplever att de misslyckas. Kontinuitet och trygghet är andra aspekter som lyfts fram som viktiga (Ferm, 1999, s. 28). Detta kan sägas ligga helt i linje med vad som är centralt inom så kallad *tydliggörande pedagogik* (Sjölund, Jahn, Lindgren & Reuterswärd, 2017).

Den nationella ämnesutvärderingen *Musik i grundskolan* (Skolverket, 2015) visar att de flesta musiklärare i Åk 6 och 9 i snitt har en gruppstorlek på 16- 25 elever. Innan skolans kommunalisering i början av 1990- talet bedrevs musikundervisning i halvklass, men idag ligger snittet alltså betydligt högre (Skolverket, 2015, s. 31-32). Vidare säger en stor majoritet av lärare i musik att de anser sig ha en ”för hög” arbetsbelastning eller en ”alldeles för hög” arbetsbelastning (Skolverket, 2015, s. 35). I en undersökning gjord bland 2500 medlemmar i Lärarnas riksförbund (2018b) som publicerats med rubriken *Lärare hinner inte med likvärdig undervisning* (svarsfrekvensen var 41,9 %) säger 82 % av de tillfrågade att de är i behov av mer tid till planering för att skapa en så bra undervisning som möjligt för de som är i behov av extra anpassningar. Samtidigt svarar 51 % ”stämmer inte alls eller ganska dåligt” på påståendet ”På min skola får alla elever de stöd de behöver för att nå målen”. Vidare, när det gäller tillgång till adekvat material anser åtta av tio lärare i Skolverkets undersökning (2015) att den är god. När det kommer till lokaler är situationen något sämre ställd. Det är dock bättre i Åk 9 där två tredjedelar uppger att de har tillgång både till musikal och grupprum, medan en av fem musiklärare i Åk 6 inte ens har en musikal (Skolverket, 2015 s. 52-53). En mycket

liten andel av eleverna i Åk 9 uppfattar att de har möjlighet att få enskilda instruktioner från läraren om de behöver hjälp i musikundervisningen skolverket menar att detta signalerar "... en problematik med tanke på att eleverna ligger på olika nivå och är i olika behov av stöd och hjälp i musik." (Skolverket, 2015, s. 90). Samtidigt ska sägas att över 80 % ändå svarar "stämmer mycket eller ganska bra" på påståendet om att de anser sig få den hjälp de behöver (Skolverket, 2015, s. 91).

Detta avsnitt har berört vad några musklärare använder för strategier för att anpassa undervisningen till varje enskild individ (Backman Bister, 2014), hur sex intervjuade musklärare anser att musik kan användas i relation till elever med koncentrationssvårigheter (Ferm, 1999) samt vad en undersökning från Skolverket (2015) och en från Lärarnas riksförbund (2018b) säger om förutsättningarna att undervisa i musik respektive undervisa elever med NPF. Bland det material jag hittat finner jag inget som behandlar *både* musikundervisning och elever med NPF ur ett bredare perspektiv. Som synes ovan så behandlas individanpassning- generellt i klassundervisning, sex musklärare intervjuas och de båda undersökningarna behandlar antingen musikundervisning eller undervisning kopplat till elever med NPF. Med detta underlag i botten syns behov av en undersökning som kombinerar musikundervisning och elever med NPF.

4 Ur ett sociokulturellt perspektiv

Följande avsnitt kommer innehålla en grundläggande skiss över hur lärande beskrivs inom den sociokulturella teorin. Vidare förklarar jag hur lärande alltid sker genom redskap tillhandahållna av den givna kulturen för att slutligen beskriva Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen*.

4.1 Lärande i kulturen

Inom det sociokulturella perspektivet är en grundtanke att individen är starkt påverkad av den omgivande kulturen, mer än så, hon ärver den. Backman Bister uttrycker Vygotskijs tanke följande: "... den moderna människans psyke är så fullt av andra människors åsikter och tankar att det till och med är svårt att avgöra var den individuella personligheten börjar och den sociala slutar." (Backman Bister, 2014, s. 42). Lärande kan därför inte separeras från

omgivningen. Även titeln på ett av Vygotskijs mer kända verk, *Mind in society* (1978), kan säga en del om hans utgångspunkt. Så som återgivet av Backman Bister menar Rogoff att "... det inte är så att den individuella utvecklingen *påverkas av* kulturen, utan människor *utvecklas när* de deltar i och bidrar till kulturella aktiviteter som i sig utvecklas genom deltagande från människor i efterföljande successiva generationer. Hon tillskriver således kulturen större betydelse än 'endast påverkan'." (Backman Bister, 2014, s. 42).

Inom traditionell utvecklingspsykologi har barnets utveckling ofta framställts som en process från det individuella till det kollektiva (Bråten & Thurmann- Moe, 1998, s. 104) medan barns vilja att samspela med andra redan från födsel lyfts fram inom den sociokulturella teorin. Synsättet är att viljan till interaktion finns nedlagt i vår genetiska utrustning och således är mycket grundläggande för människan. Eller som Vygotskij själv uttrycker det:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, *between* people (*interpsychological*), and then *inside* the child (*intrapsychological*). (Vygotskij, 1978, s. 57)

Utveckling sker alltså, enligt Vygotskij, första genom samspel *mellan människor* och sedan *inom individer*. Det sker i samverkan mellan barnets biologiska förutsättningar och dess vilja till interaktion med omgivande personer (Säljö, 2014, s. 36). I ett sådant synsätt är förutsättningarna för lärande inte uteslutande styrt av barnets för närvarande utvecklingsnivå men i stor utsträckning påverkad av de omgivande lärande- möjligheterna (Bråten & Thurmann- Moe, 1998, s. 105). Detta kan sättas i relation till Piagets mer statiska syn på barns utvecklingsnivåer och vilket typ av lärande som är möjligt i olika mognadsfaser (Säljö, 2012, s. 166-170). För att tydliggöra kan sägas att Vygotskijs syn på lärande snarare är att lärande styr utveckling än utveckling lärande.

Vygotskij skiljer mellan biologiskt betingad utveckling och kulturellt betingad, och menar att den sistnämnda är den som möjliggör utveckling av högre mentala processer. Med andra ord, det finns en koppling mellan interpsykologiska processer och intrapsykologiska (Vygotskij, 1978, s. 56- 57). Således tar undervisning i ett sociokulturellt perspektiv avstamp i samspel mellan individer. Säljö skriver: "Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Detta är en grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv." (Säljö, 2014, s. 22).

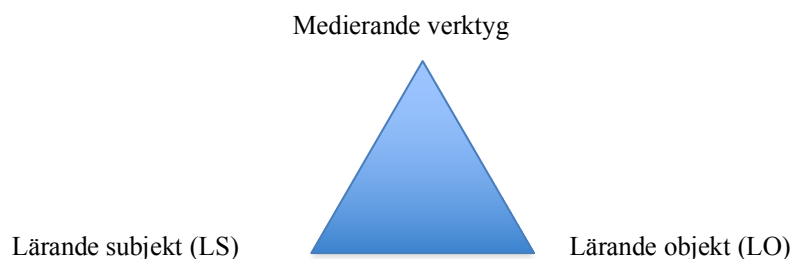
Traditionellt sett har kunskap ofta behandlats som ett objekt vilket ska överföras från en hjärna till en annan. Själva inläringen har med det synsättet handlat om att *få in* kunskap i någons hjärna, vilken sedan lagras för att vid given situation kunna plockas fram. Och omvänt uppfattas problem med inläring just som problem med att *få in* kunskap i huvudet på en mer eller mindre villig individ (Säljö, 2014, s. 24). Nära samman med detta synsätt hänger också att kunskap som överförs betraktas som en sann avbildning av verkligheten där givaren ses som en neutral kunskapsöverförare. Kunskap kan ur det perspektivet ses som ”kall” (Säljö, 2014, s. 26). I motsats till denna kunskapssyn ses kunskap, ur ett sociokulturellt perspektiv, som någonting som *skapas i* en sociokulturell kontext och formas av mänskligt handlande. Kunskap är en aktiv handling för att förstå och hantera världen. Kunskap är därigenom inte statisk, utan samma företeelse kan förstås på olika vis i olika kontexter (Säljö, 2014, s. 26). Med en sociokulturell förståelseram handlar kunskap i stor utsträckning om hur människor tillägnar sig de resurser för tänkande och handlande som kulturen erbjuder, vilket kommer tas upp mer i nästa avsnitt. För att knyta ihop den kunskapssyn som här presenterats kan till sist vara värt att nämna att just på grund av att kunskap handlar om redskap av kulturen givna kommer kunskap inte betraktas som något biologiskt, naturgivet (Säljö, 2014, s. 21).

4.2 Medierat lärande

Så långt har konstaterats att människan, utifrån ett sociokulturellt synsätt, är en varelse som växer upp i en kultur vilken kommer prägla hela hennes varande och att kunskap i stor utsträckning handlar om att kunna bruka de redskap som kulturen erbjuder. Säljö (2014) beskriver kultur som en sammansättning av idéer, kunskaper och värderingar som förvärvats genom interaktion med omvärlden. Nu kommer lärande genom mediering av redskap beskrivas.

Inom forskning finns i huvudsak tre vetenskapliga tankeströmningar som tillskriver kulturella redskap en central roll. Det är Vygotskijs kulturhistoria, det är Bruner inom kulturpsykologi och det är det, i Sverige genom Säljö presenterade, sociokulturella perspektivet på lärande (Backman Bister, 2014, s. 52). Jag kommer att använda mig av Säljös (2014) beskrivning av redskap. Den sociokulturella teorin använder termerna redskap eller verktyg som begrepp för de resurser som vi ”... använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den” (Säljö, 2014, s. 20). I detta ingår materiella redskap (kallas även fysiska), vilket hela vår vardag består av och

vilka möjliggör en mängd aktiviteter som att mäta, räkna, plöja och en obegränsad mängd andra. Vidare kan sägas att människans förmåga att höja sig över sina begränsningar till stor del handlar om hennes förmåga att använda sig av dessa fysiska redskap. Redskap kan också vara psykologiska (kallas även språkliga/intellektuella). Språket är ett sådant redskap, men det finns också många andra, till exempel siffersystemet eller notskriften. Redskapen kan alltså vara materiella, som en miniräknare eller en spade, eller psykologiska, som språket, men vanligare är att de är både materiella och psykologiska till sin natur (Säljö, 2014, s. 22). Backman Bister (2014, s. 50) refererar till texten ”Vem kan segla förutan vind? Vem kan ro utan åror?” (*Vem kan segla*, folkvisa från Åland) ur den välkända visan. Dessa textrader visar att det är nödvändigt att ha ett materiellt redskap, åror, för att kunna ro. Men det räcker inte endast med detta, det är också nödvändigt med kunskap i hur det går till att ro, ett psykologiskt redskap, för att kunna genomföra aktiviteten. På det viset sker allt lärande genom ett medierande av redskap vilka ofta är både materiella och psykologiska (Säljö, 2014, s. 80-82). När en individ lär sig behärska något fysiskt eller psykologiska redskap benämns det av Säljö som *appropriering* (Säljö, 2012, s. 192-193). Vygotskij var den som först beskrev inläring med hjälp av redskap och hans lärandemodell har ofta illustrerats med en triangel. Triangeln kan stå som bild för att den som lär (lärande subjektet) använder sig av medierande redskap för att nå den kunskap som önskas (lärande objektet).



Figur 1. Vygotskij's modell av lärande (Backman Bister, 2014, s. 51)

Sist ska nämnas språket, vilket av Säljö (2014, s. 34) lyfts fram som någon som skiljer oss från andra arter. Med dess hjälp har vi kunnat ”tolka händelser i begreppsliga termer” (Säljö, 2014, s. 34) vilket har öppnat för möjligheter att ställa olika företeelser mot varandra och därigenom lära. Språket har också gett oss unik möjlighet att dela erfarenheter. Säljö menar att mänskligt lärande således varken är ”styrt av instinkter eller begränsat till vad vi själva funnit ut i vår personliga, fysiska kontakt med världen.” (Säljö, 2014, s. 34). Istället har vi

med hjälp av språket haft möjlighet att höja oss över våra tämligen begränsade förmågor, vilket ger detta redskap en särställning inom den sociokulturella teorin (Säljö, 2014, s. 82).

4.3 Den närmaste utvecklingszonen

I stycket *Lärande i kulturen* (4.1) citerades Vygotskij när han beskriver hur, som han menar, varje del i ett barns utveckling uppträder två gånger, först på det sociala planet, mellan människor, och sedan på det individuellt psykologiska planet. Det kan ju tyckas vara en tämligen enkel tanke, men dess konsekvenser för lärande är vidsträckta. Med detta synsätt lär alltså människor genom att delta i praktiska och kommunikativa samspel (Säljö, 2014, s. 106). Det är det första jag vill beskriva vad gäller lärande. Det andra är det, av Vygotskij introducerade begreppet, *den närmaste utvecklingszonen*, eller *zone of proximal development*, ZPD. Denna zon beskrivs som,

... the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotskij, 1978, s. 86)

Det finns alltså en ”zon- a” vilken står för aktiviteter elever kan utföra på egen hand och en ”zon- b” vilken står för sådana aktiviteter eleven kan utföra med hjälp av en vuxen, eller en ”mer kunnig kamrat”. Det är just i utrymmet mellan dessa två som kunskapsmässiga utmaningar ska ligga för att kunskapsutveckling ska vara möjlig. Detta utrymme är vad som i Figur 2 nedan betecknas ”utvecklingszon” vilken ligger emellan de två yttre zonerna.



Figur 2. Utvecklingszon (Säljö, 2014, s. 122)

Annorlunda uttryckt är det nödvändigt att undervisning anpassas till individen för att inläring överhuvudtaget ska ske. Individen måste behärska vissa intellektuella redskap för att kunna appropriera redskap på nästa nivå. Något tillspetsad kanske kan sägas att utifrån detta synsätt är den enda möjliga undervisningen är den till individen anpassade (Backman Bister, 2014, s. 53).

5 Metod

I valet av problemområde fanns redan vid starten en önskan att *kartlägga*. Jag ville, om möjligt, ta reda på hur *flera* lärare gör i sin musikundervisning kopplat till elever med NPF, snarare än gå in i detalj på vad någon viss lärare använder för metoder. Med detta i åtanke tycktes enkät som det mest lämpade alternativet utifrån mitt syfte, varför detta blev mitt val. I följande kapitel kommer detta metodval presenteras utförligare, samt den arbetsgång som lett fram till det *resultat* vilket presenteras i nästkommande avsnitt. Men först, ett avsnitt om den forskningsetik jag beaktat genom arbetsprocessen.

5.1 Urvalsgrupp

Som tidigare beskrivits i inledning och syfte har jag haft för avsikt att kartlägga vilka förutsättningar musklärare har att undervisa elever med NPF och vad de *gör* i sin undervisning, i form av stöd och anpassningar. Med detta för ögonen tog arbetet sin start i att hitta en för ändamålet lämplig urvalsgrupp att göra denna undersökning på. Som syftet formulerar riktar sig undersökningen mot musklärare i grundskolan, samtliga verksamma musklärare i Sverige skulle således utgöra en komplett grupp, målpopulation, för undersökningen. Av praktiska skäl har det inte varit möjligt att göra undersökningen på den mängd individer det skulle innebära, varför sökandet efter en grupp musklärare som i någon mån återspeglar målpopulationen startade. Inom undersökningens målpopulation ryms en mängd undergrupper och en sådan indelning skulle kunna vara kommunerna (Ejlertsson, 2014, s. 19-23). För att göra någon avgränsning tittade jag på kommuner i mitt närområde, varav Linköpings kommun var den klart största (femte största i landen till invånarantal, SCB, 2017). Med sin storlek innefattade den ett större antal musklärare än de mindre kommuner som också var alternativ. Valet föll på Linköpings kommun och min undersökning kan antas representera den socioekonomiska spridning som finns i Linköpings kommun. För att få tag på kontaktuppgifter till musklärare i grundskolan har jag använt mig av kommunens hemsida. Genom denna har jag först tagit reda på vilka skolor som finns i kommunen för att sedan söka reda på musklärares mailadresser antingen direkt på hemsidan eller genom kontakt med rektor/administratör. Efter detta arbete kunde konstateras att kommunen har 56 lärare som undervisar merparten av sin tjänst i ämnet musik. Dessa kontaktades med e-post för att därigenom erbjudas att delta i enkätundersökningen.

5.2 Forskningsetik

Det finns vissa områden inom forskning som omfattas av lagen. Till forskning hör, naturligtvis, anställda forskares verksamhet vid universitet och högskolor, men även, doktoranders arbeten inom forskarutbildning. Dock innefattar inte lagstiftningen studenters uppsatser på lägre än doktorandnivå, utan här regleras etiska frågor vid varje enskilt universitet/högskola. Vid varje uppsatsarbete bör ändå vissa etiska överväganden göras, enligt Ejlertsson (2014, s. 31-33). I enlighet med Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer* (Vetenskapsrådet, 2018) gällande *informationskravet* har jag valt att tydligt informera de deltagande personerna om min undersöknings syfte och om frivilligheten i att delta (se Bilaga 1). När det gäller *samtyckeskravet* har det genomförts så som Ejlertsson (2014) också menar, på så vis att respondenten genom att delta i en enkät också ger sitt samtycke. I den enkät som skickades ut medföljde också ett följebrev där deltagarna informerades om att svaren behandlas *konfidentiellt*, vilket innebär att enskilda individers svar inte kan identifieras av utomstående. Enkäten genomfördes i form av en webbenkät där inte möjlighet fanns att koppla svar till enskilda individers epost- adresser. Till sist, att uppfylla *nyttjandekravet* handlar om att insamlade uppgifter om enskilda personer endast får användas till det som enkäten avser och som deltagarna informerats om.

5.3 Utformande av frågor

Hagevi & Viscovi (2016, s. 58) beskriver några saker vilka tagits som riktlinje vid utformandet av frågor. För det första, frågorna ska vara *korta*, det vill säga så lite överflödiga ord som möjligt. För det andra, språket ska vara enkelt, det vill säga, meningarna ska ha ett flöde och vara lätta att ta till sig. För det tredje, frågorna ska vara *begripliga*, det vill säga, enkla ord är att föredra före komplexa. Detta har speciellt beaktats med tanke på att enkäten vänder sig till samtliga musklärare i en kommun, vilket innebär att den kommer omfatta lärare med en varierande erfarenhet och utbildningsbakgrund.

Allra viktigast har varit att innehållet i enkätfrågorna speglar vad mitt syfte ger uttrycks för att undersöka. På grund av det valde jag att fokusera första delen på frågor rörande *musiklärares förutsättningar* (undersökningsfråga 1) och andra delen på *musiklärares agerande* (undersökningsfråga 2). För att få grundläggande information om enkätens deltagare lades allra först i enkäten fyra frågor som behandlar ålder, kön, behörighet och arbetslivserfarenhet. Detta i linje med det Ejlertsson (2014, s.) skriver om att dessa ofta är lämpliga vid analys för att kunna presentera eventuella skillnader. Efter de just beskrivna, så kallade,

bakgrundsfrågorna, rör första delen av enkäten olika aspekter av *musiklärares förutsättning*, så som utbildningsbakgrund (se fråga 3, Bilaga 1), möjligheter att få hjälp från kollegor (fråga 6, Bilaga 1) och materiella förutsättningar (fråga 12, Bilaga 1). Enkätens sista frågor fokuserar *musiklärares agerande* och söker svara på om och i så fall vilket typ av stöd eller anpassningar som musiklärare använder sig av i undervisningen (se fråga 16, Bilaga 1).

5.4 Distribution av enkät samt bortfall

Risken för högt bortfall vid en enkätundersökning nämns både av Ejlertsson (2014, s. 13-16) och Hagevi & Viscovi (2016, s. 196). I hela västvärlden har enkättagandet minskat de senaste decennierna och det är en faktor som behöver tas på allvar i relation till målet att få tag på resultat som representerar en meningsfull kunskap. Vissa undersökningar når inte ens upp till 50 %, medan andra når så högt som 70 % i svarsfrekvens. Svarsfrekvensen varierar stort mellan vilken typ av undersökning det gäller och hur dessa genomförs. Detta till trots har jag valt enkät som metod då jag ansett att den bäst lämpat sig för undersökningens syfte. Att deltagande minskat har förmodligen flera orsaker, men några möjliga är den ökande informationsmängden i samhället i stort, ett ökat användande av enkät som metod men också en annan mentalitet i fråga om plikt känsla i relation till auktoriteter (till vilket forskarsamhället skulle kunna räknas) i den uppväxande generationen jämfört med den äldre (Ejlertsson, 2014, s. 14; Hagevi & Viscovi, 2016, s. 200-201). Min enkätundersökning skickades ut till 56 lärare, samtliga musiklärare inom grundskola i Linköpings kommun. Av dessa fick jag slutligen svar från 28 lärare, vilket ger en svarsfrekvens på 50 %. Det går ju att diskutera vad denna, förhållandevis låga, svarsfrekvens beror på, kanske kan några av ovanstående skäl vara relevanta, men jag ser det också som nödvändigt att lyfta lärares arbetsbörda som möjlig orsak till att flertalet inte upplever sig ha utrymme att svara. Vad som kan bli problematiskt med ett minskat deltagande är att det kan medföra en minskad representativitet. Med andra ord, risken för att svaren representerar ett snedvridet resultat ökar. Skulle det till exempel kunna vara så att det är lärare som är intresserade av och engagerade i ämnet som i högre grad väljer att svara än sådana som har låg kunskap eller mindre intresse? Kan det finnas risk för att lärare som har bättre förutsättningar i högre grad svarar än de som har en tyngre arbetsbörda? Vad gör dessa saker i så fall med resultatet? Det är frågor som är viktiga att ställa men svåra att ge några besked kring då svaren ges helt

anonymt. I undersökningen förekommer också ett mindre *internt bortfall* (Ejlertsson, 2014, s. 26), det vill säga att några personer inte har svarat på samtliga frågor i enkäten. Dock rör det sig om tre till fyra personer på två frågor och mellan en till två personer på ytterligare fem frågor. Att göra en enkät med många följdfrågor som bara vissa ska svara på och andra följdfrågor som endast andra ska svara på inser jag innebär en viss risk då det kan skapa osäkerhet hos de svarande. Kanske är det en förklaring till det interna bortfall jag ser. En ytterligare tydlig disposition av enkäten hade kanske kunnat avhjälpa detta något.

5.5 Analys av slutna och öppna frågor

Här ges en beskrivning över hur analysen gått till av, först, de tio slutna frågor som finns i enkäten och sedan, de sju frågorna med öppet svar. Enkätens fyra, så kallade, bakgrundsfrågor presenteras i en textlig sammanfattning. Fråga 5, 6, 9, 13 och 16 är alla frågor där informanterna fått gradera hur väl de tycker ett påstående stämmer, alternativerna har varit ”Instämmer inte alls”, ”Instämmer knappast”, ”Instämmer delvis” och ”Instämmer helt”. För dessa frågor används stolpdiagram. Denna diagramtyp har till uppgift att snabbt och enkelt förmedla ett budskap till läsaren skriver Ejlertsson (2014, s. 141). Jag valde det då dessa diagram på ett tillgängligt sätt visualiserar omfattningen av de olika svaren och därför gör det enkelt att jämföra svar mot varandra.

Undersökning består av sju frågor med öppna svar. Av dessa sju frågor är sex stycken följdfrågor kopplade till vissa svarsalternativ, med möjlighet att svara på maximalt fyra av dessa sju frågor. En fråga är fristående med öppet svar. Min metod för att bearbeta dessa frågor har varit att göra en kvalitativ textanalys (Ejlertsson, 2014, s. 121). Genom att gå igenom de deltagandes svar har jag sökt kategorisera dessa i teman. För att tydliggöra detta använder jag fråga 10 som exempel. Frågan lyder, ”*Jag tror musikundervisningen upplevs som mer utmanande för elever med NPF än klassrumsundervisning som den ofta ser ut i mer teoretiskt orienterade ämnen.*”. Här kommer ges exempel från några av de som svarat ”Instämmer helt” eller ”Instämmer delvis” på påstående, vilka i fråga 10 beskriver vad de tror detta beror på. Följande är tre exempel på svar jag fick in: a) ”Svårare att hålla tydliga ramar” b) ”Det är ju ett ganska fritt ämne” och, c) ”Det är annorlunda än den vanliga undervisningen. Annat klassrum. Annan placering.”. Genom att läsa dessa tre svar och alla andra svarandes texter började jag forma olika teman i kategorier, med svar vilkas betydelse har en liknande innebörd. På fråga 10 stod dessa teman fram,

- a) Intryckssvårigheter
- b) Svårigheter med rutiner
- c) Koncentrationssvårigheter
- d) Svårigheter med samarbete

De tre ovan nämnda svaren placerades alla under tema b) *Svårigheter med rutiner*. På det här viset arbetade jag mig igenom samtliga svar och placerade dessa i ett antal teman. Det går naturligtvis att ifrågasätta på vilka grunder de skapade temana väljs ut, det går helt säkert att finna andra teman än de jag valt. Mitt val representerar *en möjlig* tolkning som således belyser någon aspekt av innehållet. Det är antagligen svårt i all typ av texttolkning av komma ifrån den tolkandes subjektiva påverkan.

6 Resultat

Presentationen av resultatet utgår från de två undersökningsfrågorna i syftet. Först presenteras en bild över *Informanternas bakgrund* och därefter följer resultat relaterat till *undersökningsfråga 1: Vilka förutsättningar har musiklärare att undervisa elever med NPF?* vilka redovisas under rubrik *Musiklärares förutsättningar* (6.2). Sist redovisas resultat relaterat till *Undersökningsfråga 2: vad gör musiklärare för att anpassa undervisningen till elever med NPF?* under rubrik *Stöd och anpassningar i musikundervisning* (6.3). Resultatet presenteras på två sätt, 1) genom diagram 2) genom textanalyser av öppna frågor som utkristalliserat sig i ett antal teman.

6.1 Informanternas bakgrund

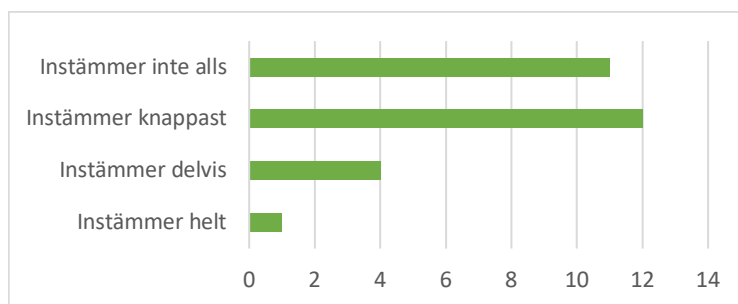
Här ges en kort redovisning för informanternas ålder, kön, behörighet och arbetslivserfarenhet. Av de i enkäten medverkande musiklärarna är en majoritet (83 %) mellan 35 och 55 år. 19 % är mellan 20 och 35 år och 8 % är mellan 55 och 65 år. Fördelningen mellan könen är jämn, med en liten övervikt kvinnor (57 %). Av de tillfrågade musiklärarna har en klar majoritet (82 %) lärarlegitimation, ett fåtal (4 %) är behöriga i andra ämnen men utan specifik behörighet i musikämnet och 14 % har inte lärarlegitimation i något ämne. Vad gäller musiklärarnas arbetslivserfarenhet visar resultat från enkäten att den största gruppen tillhör de som jobbat mellan 10 och 20 år (39 %), därefter kommer de som jobbat mer än 20 år i yrket (32 %). 18 % har jobbat mellan ett och fem år och 11 % mellan fem och tio år. Följande siffror visar att den grupp musiklärare som svarat på enkäten utgörs av tämligen erfarna personer i yrket. För det första är en majoritet i åldrarna 35-55 år och kan

därigenom antas ha en del arbetslivserfarenhet. För det andra har en klar majoritet jobbat mer än tio år som musklärare. Dessutom har de allra flesta också lärarlegitimation vilket säger att de förutom sin arbetslivserfarenhet också kan antas ha med sig teoretisk kunskap från utbildning.

6.2 Musklärarens förutsättningar

Under den här rubriken redovisas resultat på de enkätfrågor som relaterar till undersökningsfråga ett: *vilka förutsättningar har musklärare att undervisa elever med NPF?* Detta rör en vidd av förutsättningar. Dels redovisas i vilken grad de tillfrågade musklärarna anser att de fått med sig redskap från sin lärarutbildning att undervisa elever med NPF men också om musklärarna tycker sig ha möjlighet att få stöd på sin arbetsplats då det gäller detta och i så fall av vem. Musklärarna tillfrågas också om huruvida de tror att musikämnet upplevs som mer eller mindre utmanande för elever med NPF och vilken typ av svårigheter de ser uppstå i undervisning. Även resultat kring enkätfråga om musklärarens materiella förutsättningar att skapa en fungerande musikundervisning för elever med NPF redovisas.

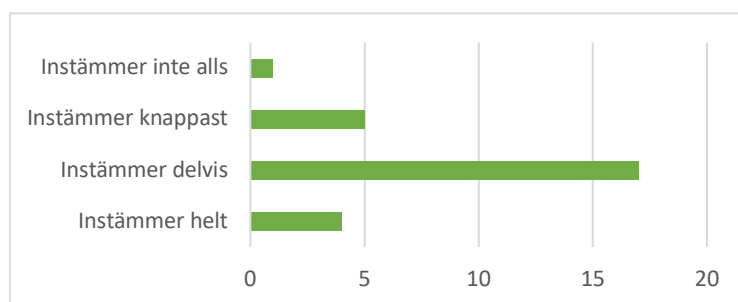
Jag fick redskap för hur jag kan skapa en fungerande musikundervisning för barn med NPF inom ramen för min lärarutbildning.



Figur 3. Redskap från lärarutbildning

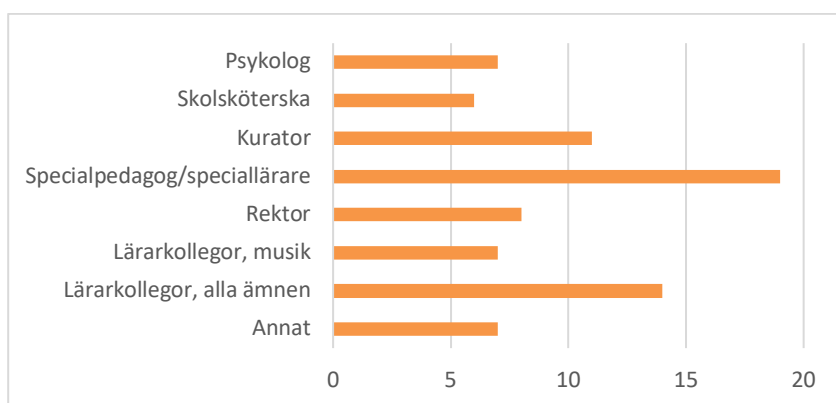
Diagrammet i figur 3 visar att en majoritet upplever sig ”inte alls” eller ”knappast” fått redskap för hur de kan skapa en fungerande undervisning för elever med NPF inom ramen för sin lärarutbildning. Då en stor majoritet av informanterna både har lärarlegitimation i musikämnet och har arbetat i över 10 år inom yrket visar resultatet i figur 3 att tidigare lärarutbildningar inte behandlat frågor om elever med NPF i relation till musikundervisning. Svaren visar dock inte hur det är med dagens lärarutbildning. Däremot är det uppseendeväckande att en så stor majoritet säger sig inte har fått kunskap om dessa frågor i sin grundutbildning.

Jag har möjlighet att få hjälp på min arbetsplats med hur jag kan göra för att min musikundervisning ska fungera för elever med NPF.



Figur 4. Hjälp på arbetsplatsen

De som svarat ”Instämmer helt” eller ”Instämmer delvis” i diagrammet i Figur 4 har också svarat på frågan från vilken arbetsgrupp de kan få stöd. Följande diagram visar resultat på den frågan.



Figur 5. Yrkesgrupp att få stöd ifrån

Då en majoritet svarar att de ”delvis” har möjlighet att få hjälp på sin arbetsplats framträder inget entydigt svar på hur det är ställt med den saken (Figur 4). Det är i alla fall möjligt att utesluta ytterligheterna, det vill säga, det att musklärarna inte har möjlighet alls att få stöd på sin arbetsplats eller det att de skulle ha goda möjligheter att få hjälp på sin arbetsplats. Även då det gäller vilken yrkesgrupp stödet kan komma ifrån tycks det kunna se ut på olika sätt på olika arbetsplatser, även om den yrkesgrupp som väljs av flest av de svarande är specialpedagoger/speciallärare (Figur 5).

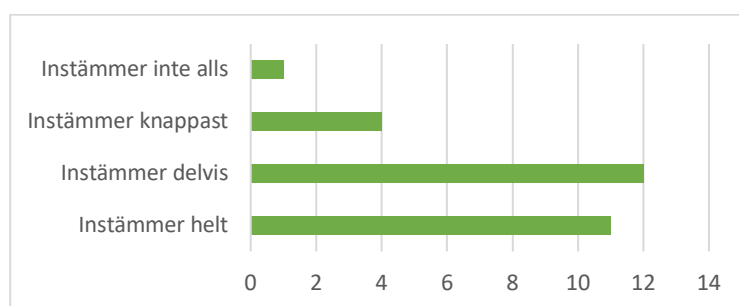
Till de som svarat ”Instämmer helt” eller ”Instämmer delvis” i diagrammet i Figur 4 gavs möjlighet att beskriva och ge konkreta exempel på hur de kan få stöd på sin arbetsplats för att få musikundervisningen att fungera för elever med NPF. Följande text sammanfattar svaren på den frågan.

De tre teman som varit allra mest framträdande vid den här frågan är,

- a)Handledning från Elevhälsan
- b)Kollegiala diskussioner
- c)Information om elevens situation

Allra flest har svarat att det stöd de får består i handledning, eller fortbildning, från personer ur olika yrkesgrupper som ingår i elevhälsan. Det vanligaste är att specialpedagogen nämns som behjälplig för att handleda i hur undervisningen kan utvecklas för att fungera för någon elev/elever med NPF. Att vända sig till kollegor, både musiklärarkollegor och andra, för kollegiala samtal kring att lösa olika situationer tycks också uppfattas som ett stöd som finns att få. Vad som också nämns i hög grad är möjligheten att, som en lärare uttrycker det, få ”info om hur eleven har haft det under dagen innan så att jag kan möta eleven där den är för dagen”, ofta av mentorn. Att kunna få information om en elevs dagsform beskrivs alltså som viktigt för att kunna anpassa undervisningen efter det nämns som betydande.

Jag tror musikundervisningen upplevs som mer utmanande för elever med NPF än klassrumsundervisning som den ofta ser ut i mer teoretiskt orienterade ämnen (ex. gällande lokal, lektionsupplägg).



Figur 6. Musikämnet i relation till mer teoretiska ämnen

Diagrammet i Figur 6 visar en enighet bland de svarande musiklärarna som ger uttryck för en tro att musikundervisning är mer utmanande för elever med NPF än klassrumsundervisning som den ofta ser ut i mer teoretiskt orienterade ämnen. Detta svar presenterar musiklärarnas upplevelse/uppfattning i frågan, men huruvida elever med NPF delar den uppfattningen ger svaren inte klarhet kring.

De som svarat ”Instämmer helt” eller ”Instämmer delvis” i diagrammet i Figur 6 har också svarat på frågan om vad de tror det beror på att musikundervisning upplevs som mer utmanande än klassrumsundervisning som den ofta ser ut i mer teoretiskt orienterade ämnen för

elever med NPF. Svaren från denna fråga redovisas i nästkommande text tillsammans med svaren från en fråga som behandlar vilka typer av svårigheter/utmaningar musiklärare upplever kan uppstå kring elever med NPF i musikundervisning.

De teman som framträder allra tydligast för dessa frågor är:

- a) Intryckssvårigheter
- b) Svårigheter med rutiner
- c) Koncentrationssvårigheter
- d) Svårigheter med samarbete

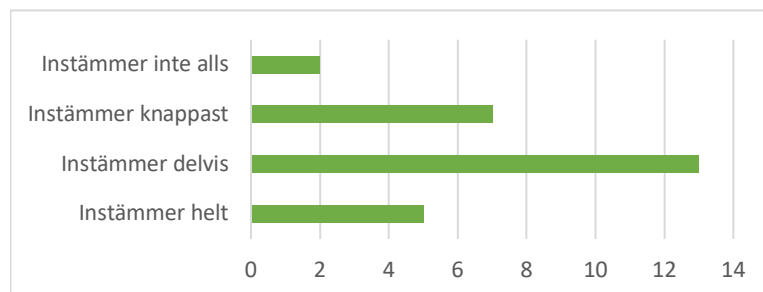
När det kommer till *varför* musikämnet kan, av elever med NPF, upplevas som mer utmanande än de mer teoretiskt orienterade ämnena lyfter lärarna främst två orsaker: den komplexa strömmen av intryck, främst i form av ljud och det faktum att musikundervisningen har svårt att skapa samma kontinuitet som kan finnas i andra ämnen. För att använda indelningen ovan: *intryckssvårigheter* och *svårigheter med rutiner*. En lärare uttryckte det följande ”det är ju ett ganska fritt ämne inte som slå upp sida 42 och gör uppgift 1-5” en annan menar att ”Tydlig struktur som ’vanliga’ ämnen har finns inte i musiken”. När det gäller vilken typ av svårigheter som kan uppstå framträder, förutom de två tidigare nämnda, också *koncentrationssvårigheter* och *svårigheter med samarbete* tydligt. Till exempel nämns att det för vissa kan vara ”Svårt att sitta still när det finns så mycket som distraherar i en musikal”, som en lärare uttrycker det. För att exemplifiera hur *svårigheter med samarbete* kan ta sig uttryck inom musikämnet skriver en lärare att ”Ögonkontakt svårt i moment som att spela i band”. Ensemblespel nämns flertalet gånger som utmanande för de som har svårt med samarbete då det till stor del handlar om att kunna tolka kroppsspråk, vilket kan vara svårt som lärarens exempel visar.

De som svarat ”Instämmer knappast” eller ”Instämmer inte alls” i diagrammet i Figur 6 har också svarat på frågan om vad de tror det beror på att musikundervisning upplevs som mindre utmanande än klassrumsundervisning som den ofta ser ut i mer teoretiskt orienterade ämnen för elever med NPF. Följande text sammanfattar svaren på den frågan.

Som diagrammet i Figur 6 visar är det fem av de svarande 28 lärarna som tror att musikundervisning upplevs som mindre utmanande än den typ av klassrumsundervisning som ofta präglar de mer teoretiskt orienterade ämnena. Argument som att ämnet erbjuder en slags upplevelse, att det ger tillfälle till mer fysisk aktivitet eller att det ”är ett kreativt ämne som ger utlopp för känslor”, nämns. Också den enskilda praktiken i form av

”tydliga och korta lektioner och alla vet vad de ska göra” beskrivs av en lärare som framgångsfaktor. Att få jobba i halvklass beskrivs som en annan.

Jag anser att jag har de materiella förutsättningar jag behöver för att kunna skapa en god musikundervisning för elever med NPF.



Figur 7. Materiella förutsättningar

Diagrammet i Figur 7 visar att många väljer att svara en av två mittenalternativ, det vill säga att de ”knappast” eller ”delvis” instämmer i att de har de materiella förutsättningar de behöver för att skapa en god musikundervisning för elever med NPF. Kanske kan det tolkas som att musklärare anser sig ha okej förutsättningar, men att de också saknar en del som skulle förbättra undervisningen betydligt. En fråga som kan ställas i relation till dessa siffror är dock vad musklärare anser rymmas inom ”materiella förutsättningar”, framför allt om de svarande har tolkat in främst musik- relaterad utrustning så som noter och instrument eller om det också tänks innefatta till exempel skärmväggar eller hörselkåpor? Där de senare kan vara högst avgörande för elever med NPF- svårigheter.

6.2.1 Sammanfattning, Musklärares förutsättningar

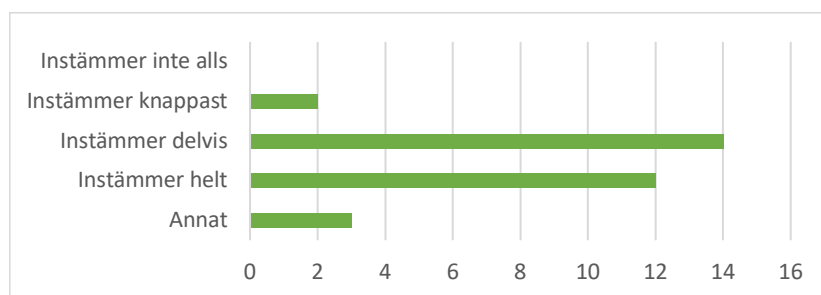
Resultat från enkäten visar att det är få av de tillfrågade musklärarna som anser att de fått med sig nödvändiga redskap från sin lärarutbildning för att kunna undervisa elever med NPF. Dock anser en majoritet av informanterna att de, åtminstone delvis, har möjlighet att få hjälp på sin arbetsplats med detta. Vanliga uttryck för den hjälp som finns är handledning från elevhälsan, kollegiala diskussioner och information om elevens situation och dagsform, ofta från mentor. Resultatet från enkäten visar att en klar majoritet bland musklärarna tror att musikämnet upplevs som mer utmanande än klassrumsundervisning som den ofta ser ut i mer teoretiskt orienterade ämnen. Svårigheter som kan uppstå och som nämns frekvent av musklärarna är: svårigheter med intryck, svårigheter med rutiner som förändras, svårigheter att koncentrera sig och svårigheter att samarbeta. Slutligen ska också nämnas en fråga som rör de materiella förutsättningar informanterna har för att undervisa elever med NPF. Här ger svaren en inte alldeles klar bild då de flesta väljer att svara något av de två mittenalternativen ”knappast” eller ”delvis” på frågan om de anser sig ha de materiella förutsättningar de behöver för att kunna

skapa en god musikundervisning för elever med NPF.

6.3 Stöd och anpassningar i musikundervisning

Här nedan redovisas resultat på de enkätfrågor som relaterar till undersökningsfråga två: *vad gör musklärare för att anpassa undervisningen till elever med NPF?* Detta handlar om den konkreta praktiken hos de tillfrågade musklärarna rörande deras undervisning i relation till elever med NPF. Resultat som redovisas handlar om huruvida musklärarna använder sig av stöd och anpassningar för att få musikundervisningen att fungera för elever med NPF och i så fall vilken typ av stöd och anpassningar det handlar om. Även de materiella förutsättningarna/tingen som musklärare anser vara till hjälp redovisas i detta avsnitt.

Jag använder mig av stöd och anpassningar för att få musikundervisningen att fungera för elever med NPF. Detta kan vara på individnivå såväl som gruppnivå.



Figur 8. Praktiken kring stöd och anpassningar

Diagrammet i Figur 8 visar att nästan alla svarar använder sig ”delvis” eller ”helt” av stöd och anpassningar för att få musikundervisningen att fungera för elever med NPF. Detta är intressant med tanke på att de allra flesta säger sig inte ha fått med sig någon kunskap om NPF och musikundervisning från sin grundutbildning, trots att de allra flesta har lärarlegitimation i musik. Istället har många lång erfarenhet av arbete som musklärare och kan antas ha förvärvat praktisk kunskap som gör att de använder sig av stöd och anpassningar för elever med NPF i musikundervisning. Om den finns en koppling mellan teoretisk kunskap på området och de praktiska stödinsatser som de svarande musklärarna använder sig av är dock osäkert.

De som svarat ”Instämmer helt” eller ”Instämmer delvis” i diagrammet i Figur 7 har också svarat på frågan om vilka materiella förutsättningar/ting de anser är till hjälp för att kunna skapa en fungerande musikundervisning för elever med NPF. De som svarade ”Instämmer delvis” eller ”Instämmer inte alls” i samma diagram (Figur 7) fick svara på frågan vilka

materiella förutsättningar/ting de anser saknas för att kunna skapa en fungerande musikundervisning för elever med NPF. Följande text sammanfattar svaren på den frågan.

Att separera anpassningar som har med de materiella förutsättningarna att göra från de som handlar om hur läraren väljer att strukturera sin undervisning är naturligtvis inte möjlig eller önskvärd. Men av strukturella skäl, det vill säga, för redovisningens tydlighets skull, väljer jag ändå att göra det, fullt medveten om att det inte är så det fungerar ”i verkligheten”. Till att börja med kommer de teman presenteras som framträtt då lärare beskrivit sina *materiella förutsättningar*. De mest framträdande temana är:

- a) Digitala verktyg
- b) Digitala instrument
- c) Tillräcklig mängd utrustning
- d) Grupprum

När musklärarna kommenterar vilka materiella förutsättningar som är dem till hjälp är det *digitala verktyg* av olika slag som nämns av allra flest. Dels nämns tillgång till exempelvis i-pads, dels nämns användandet av skolplattformar som exempelvis GoogleClassroom. I-padsen används till exempel för minnesanteckningar men också för att kunna jobba i appar som Garageband (musikskapande). Som en lärare uttrycker det: ”Google classroom t ex som är bra för elever som lätt glömmer vad man gjort eller vad man hade i läxa”, en annan menar att möjligheten ”Att kunna spela in stämmor och lägga upp i classroom” är en tillgång. Något som också nämns i stor utsträckning är *digitala instrument*. Detta beskrivs ha att göra med att lärare vill kunna kontrollera ljudnivån i rummet genom de möjligheter att justera volymen och använda hörlurar som dessa instrument ger. Också att rent generellt ha *tillräcklig mängd utrustning* beskrivs som viktigt. Även här nämns instrument, men också till exempel hörselkåpor. Sist av de fyra temana av viktiga materiella förutsättningar nämns tillgången till *grupprum*, ”minst tre grupprum som är skilda från varandra, ej vägg i vägg”, skriver en lärare.

Till de som svarat ”Instämmer helt” eller ”Instämmer delvis” i diagrammet i Figur 8 gavs möjlighet att beskriva och ge konkreta exempel på stöd eller anpassningar de använder i sin undervisning. Följande text sammanfattar svaren på den frågan.

De mest framträdande temana är:

- a) Tydliggöra
- b) Ordning i rummet
- c) Rutiner & kontinuitet
- d) Möjlighet till paus/alternativt arbete
- e) Mindre grupp/halvklass

f) Relationsbygge

Det som omnämns allra mest frekvent handlar om att på olika vis *tydliggöra* musikundervisningens innehåll. Detta kan till exempel handla om att använda bildstöd, skriva lektionsordning på tavlan eller ge tydliga och/eller individuella instruktioner. Något annat som omtalas ofta är ett genomtänkt sätt att använda *ordning i rummet*. Lärare kan till exempel ha en genomtänkt placering av elever och, som en lärare skrev, ”Försöka att inte ha massa instrument framme vid genomgång utan visa och instruera en sak i taget”. Nära detta med att tydliggöra ligger det jag kallar *rutiner och kontinuitet* vilket handlar mer specifikt om att skapa strukturer som eleverna känner igen. Det kan både vara inom musikämnet, eller som en lärare skrev: att ha en ”... lektionsstruktur som återkommer i alla ämnen oavsett lärare.” Något flera musiklektörer använder för att anpassa är att ge eleven *möjlighet till paus/alternativt*. Någon beskriver att den alltid har ”resursuppgifter till hands (som ändå är kopplade till målen) om dagsläget är att en annan uppgift behövs”. Att ge eleven möjlighet till paus nämns också, kanske tillsammans med en resurs eller i annat rum. Att ha möjlighet att undervisa i *mindre grupp/halvklass* är något som lärare lyfter fram både som en hjälp och något de saknar. Detta kan också ta sig uttryck genom att eleverna jobbar i mindre grupper om det finns tillgång till grupprum. Sist ska nämnas att flera lärare trycker på att ha ett *relationsbyggande* arbetssätt. Det kan handla om enkla saker som att hälsa, som en lärare uttrycker det: ”personligt engagemang, intresse, ta tid att se, växla några ord, skapa relation”, för att på så sätt skapa förtroende och lära sig mer om hur eleven fungerar.

6.3.1 Sammanfattning, Stöd och anpassningar i musikundervisning

Resultat från enkäten visar att några av de materiella förutsättningar de tillfrågade musiklektörerna anser viktiga för att kunna ge stöd och anpassningar till elever med NPF har att göra med användandet av digitala verktyg och digitala instrument, om att ha en tillräcklig mängd utrustning rent generellt och tillgång till grupprum. Enkätresultatet visar också att nästan samtliga av de tillfrågade musiklektörerna anser sig ”delvis” eller ”helt” använda sig av stöd och anpassningar för att få musikundervisningen att fungera för elever med NPF. Några av de vanligaste anpassningarna eller stöden som nämns har att göra med olika former av tydliggörande i undervisning, ordning i rummet, rutiner och kontinuitet, ge möjlighet till paus/alternativt arbete, mindre grupper/halvklass och olika uttryck för relationsbygge.

6.4 Sammanfattning, resultat

Sammanfattningsvis visar resultatet att det är få av de tillfrågade musiklektörerna som anser sig

ha fått nödvändiga redskap för att kunna undervisa elever med NPF från sin lärarutbildning, samtidigt som många ändå menar att de har möjlighet att få, åtminstone delvis, hjälp och stöd på sin nuvarande arbetsplats från till exempel specialpedagog eller speciallärare. Resultat från enkäten visar också att en majoritet av informanterna tror att musikundervisning upplevs som mer utmanande för elever med NPF än klassrumsundervisning som den ofta ser ut i mer teoretiskt orienterade ämnen, vilket har att göra med svårigheter med intryck, svårigheter med rutiner som förändras, svårigheter att koncentrera sig och svårigheter att samarbeta, menar musiklärarna. Vad gäller de materiella förutsättningar som krävs för att kunna skapa en fungerande musikundervisning är resultatet tvetydigt då en majoritet väljer en av de två mittenalternativen ”knappast” eller ”delvis” på fråga om de om de anser sig ha de materiella förutsättningar de behöver för att kunna skapa en god musikundervisning för elever med NPF. De materiella förutsättningar som anses viktiga av många av de tillfrågade musiklärarna har att göra med användandet av digitala verktyg och digitala instrument, om att ha en tillräcklig mängd utrustning rent generellt och tillgång till grupprum. Enkätresultatet visar också att nästan samtliga av de tillfrågade musiklärarna anser sig ”delvis” eller ”helt” använda sig av stöd och anpassningar för att få musikundervisningen att fungera för elever med NPF. Några av de vanligaste anpassningarna eller stöden som nämns har att göra med olika former av tydliggörande i undervisning, ordning i rummet, rutiner och kontinuitet, ge möjlighet till paus/alternativt arbete, mindre grupper/halvklass och olika uttryck för relationsbygge.

7 Diskussion

I följande diskussion kommer resultat att diskuteras med hjälp av den sociokulturella teorin. I syftet finns två undersökningsfrågor, *Undersökningsfråga 1: Vilka förutsättningar har musiklärare i grundskolan att undervisa elever med NPF?* samt, *Undersökningsfråga 2: Vad använder musiklärare i grundskolan för strategier för att anpassa undervisningen till elever med NPF?* Dessa två frågor står som utgångspunkt för dispositionen i följande diskussion. Dock kommer *undersökningsfråga 1* delas upp i två delar, nämligen en som berör lärares psykologiska förutsättningar (1a) och en som berör de materiella (1b). I diskussionen kommer det refereras till resultatet både i form av antal, som i resultatavsnittet, men också i form av procent. Detta för att ge en tydligare bild av vad resultatet innebär. I teoriavsnittet framgår att redskap, inom den sociokulturella teorin, som presenterad av Säljö (2014), delas in i materiella och psykologiska, men att de oftast är både materiella och psykologiska. I enlighet med teorin delar jag ändå diskussionen upp mellan det jag kallar ”Musiklärares *psykologiska förutsättningar*” och ”Musiklärares *materiella* (yttre) förutsättningar”, fullt medveten om att

dessas i praktiken överlappar varandra som regel.

7.1 Musiklärares psykologiska förutsättningar

Först ut behandlas undersökningsfråga 1a: *Vilka psykologiska förutsättningar har musiklärare att undervisa elever med NPF?* Av de lärare som svarat på enkäten har en klar majoritet (82 %) lärarlegitimation i musik. Huruvida lärarlegitimation är en psykologisk förutsättning kan naturligtvis diskuteras, men jag vill hävda att legitimation, i alla fall i teorin, ska representera en kunskap, och kunskap vill jag mena är en psykologisk förutsättning vilka påverkar förutsättningarna som musiklärare. En stor majoritet av de svarande (23 av 28, 82 %, Figur 3) menar också att de upplever sig ”Knappast” eller ”Inte alls” fått redskap för hur de kan skapa en fungerande undervisning för elever med NPF inom ramen för sin lärarutbildning. En fråga jag ställer relaterat till detta är huruvida utbildningen förändrats över tid. Skulle nyutexaminerade musiklärare svara annorlunda på en sådan fråga? Har utbildningen blivit bättre på att behandla de här områdena? Eller har den inte det? Av de svarande lärarna har de flesta jobbat mellan tio och tjugo år eller mer än tjugo år (20 av 28, 71 %), vilket åtminstone säger att en stor andel av svaren i enkäten ger uttryck för en äldre lärarutbildning. Om dagens utbildning blivit bättre inom området är inget jag kan säga något om, men hoppas. Att ha fått med sig kunskaper från sin grundutbildning är visserligen viktigt, men ändå bara ett första steg. Kanske ännu mer intressant är hur musiklärare utvecklar, eller ges möjlighet att utveckla kunskaper inom detta område. En fråga i undersökningen som berör detta handlar om huruvida musiklärare upplever sig kunna få hjälp på sin arbetsplats för att utveckla en fungerande musikundervisning för elever med NPF. 59 % (16 av 27, Figur 4) svarar att de ”Instämmer delvis” i att de kan få hjälp. Det är en majoritet av de svarande och det är förmodligen en indikation på att de flesta anser sig kunna få någon typ av hjälp. Sen säger det ändå inget om vilken typ av hjälp eller om hjälpen är sådan att den ger möjlighet för den enskilde att utveckla adekvata kunskaper för att kunna ge hjälp till elever i behov av stöd.

Även om det är en begränsad information så torde detta att musiklärarna i min studie anser att de nästan inte fått med sig någon kunskap i att undervisa elever med NPF från sin grundutbildning kunna indikera bristande kunskap. Om det nu är så, att många musiklärare besitter bristande kunskaper i fråga om de förmågor som ligger till grund för en NPF-diagnos, samt hur dessa förmågor går att kompenseras för i musikundervisning, *vilka redskap* kommer då en sådan lärare att erbjuda en elev med NPF? Backman Bister (2014) skriver att det är helt avgörande för en individ att hantera de av kulturen givna redskapen för att kunna

fungera inom densamma. Genom att se på Vygotskijs triangel (figur nr 1) blir det tydligt hur kunskap alltid går från ett lärande objekt (eleven) genom ett medierat redskap till ett lärande subjekt (kunskapen). Det är alltså helt nödvändigt att en elev erbjuds redskap som denne har förmåga att använda, annars inget lärande. Detta kopplar också an till *den närmaste utvecklingszonen* vilken tydliggör att varje elev nödvändigtvis behöver lära inom *sin* närmaste utvecklingszon för att lärande ska vara möjligt. Jag kan inte se det som annat än att lärares kunskaper inom området också möjliggör att dessa skapar förutsättningar för lärande för de elever som kanske inte behärskar samma typer av *redskap* som andra, eller vars *närmaste utvecklingszon* inte befinner sig på samma plats som andras. Så, med detta resonemang går det inte att nog trycka på vikten av att lärare besitter kunskaper för hur man kan anpassa undervisningen för elever med NPF. Har de inte det är risken överhängande att inget lärande kommer ske och att en mängd andra negativa bieffekter riskerar att följa på det, sociala eller individuella.

7.2 Musiklärares materiella (yttre) förutsättningar

I förgrund för följande stycke står undersökningsfråga 1b: *Vilka materiella förutsättningar har musiklärare att undervisa elever med NPF?* Här är begreppet *yttre förutsättningar* tillagt, det för att markera att stycket berör även några saker som inte är av materiell karaktär. Några ramfaktorer kommer diskuteras och en del utmaningar som finns i musikämnets *yttre förutsättningar*.

I undersökningen har jag valt att ställa en samlad fråga gällande ”materiella förutsättningar”. I detta avser jag både material och lokaler, ja, egentligen allt som handlar om fysiska ting kopplat till musikundervisningen. En stor majoritet väljer att svara ett av de två mittenalternativen, det vill säga ”Instämmer knappast” (7 av 27, 26 %) eller ”Instämmer delvis” (13 av 27, 48 %, Figur 7). Kanske kan det tolkas som att musiklärare anser sig ha okej förutsättningar, men att de också saknar en del som skulle förbättra undervisningen betydligt. I Skolverkets rapport *Musik i grundskolan* (2015) anser de allra flesta musiklärare att de har god tillgång till material. Frågan är dock vad de svarande musiklärarna avser med ”material”, är det endast direkt musik- relaterad utrustning som noter och instrument? Eller syftas också på exempelvis skärmväggar eller hörselkåpor? Att det senare kan vara avgörande framgår i samtliga tre böcker om undervisning av elever med NPF, vilka redovisats för tidigare (Jensen, 2017; Carlsson Kendall, 2015). När det gäller tillgång på lokaler visar Skolverkets undersökning (2015) en något sämre ställd situation, speciellt när det kommer till musiklärare

som undervisar i Åk 6 där en av fem inte ens har en musiksal. För elever med NPF är de möjligheter till lärande som den fysiska miljön inom kulturen ger högst avgörande (Säljö, 2014, s. 20). Vilka dörrar är öppna, vilka är stängda? Vad har du för möjlighet att spela musik om du inte har förmåga att filtrera ljudintryck? Vad har du för möjligheter att sam- musicera om du inte har förmåga att koda kroppsspråk? För att ta några exempel. Med andra ord, de av kulturen givna materiella förutsättningarna är de ramar som både ger förutsättningar till vissa och stänger dörrar för andra.

Min upplevelse då jag arbetade som musiklärare var att det finns vissa yttre förutsättningar i kulturen som gör musikämnet till en större utmaning för elever med NPF än de mer teoretiskt orienterade ämnena. Detta var också en av orsakerna till det valda undersökningsområdet. Detta tycks jag få stöd för hos de tillfrågade musiklärarna. En enkätfråga lyder: *Jag tror musikundervisningen upplevs som mer utmanande för elever med NPF än klassrumsundervisning som den ofta ser ut i mer teoretiskt orienterade ämnen (ex. gällande lokal, lektionsupplägg)*. På den svarar de allra flesta (23 av 28, 82 %, Figur 7) att de ”Instämmer delvis” eller ”Instämmer helt”. De tillfrågade musiklärarna tror alltså att musik innebär större utmaningar för elever med NPF än mer teoretiskt orienterade ämnen. Orsaken till detta sammanfattar jag i fyra teman (som redovisats tidigare i resultatkapitlet):

- Intryckssvårigheter (ex. mera ljud)
- Svårigheter med rutiner (ex. annan lärare, annan lokal)
- Koncentrationssvårigheter (ex. annan utrustning i lokalen)
- Svårigheter med samarbete (ex. icke verbal kommunikation i ensemblespel)

Dessa fyra områden för svårigheter korrelerar väl med både de svårigheter som Riksförbundet Attention (2018) och Gillberg (2018) omnämner. Gillberg (2018) nämner till exempel svårigheter med samspel och svårigheter med rutinförändringar som vanliga för barn med ESSENCE- symtom, vilka enkätdeltagarna i min enkät också nämner. Både samspel med andra människor och reglering av uppmärksamhet nämns av Riksförbundet Attention (2018) som vanliga svårigheter för personer med NPF, vilka ju också omnämns i min undersökning, som listan ovan visar. Även Jensens (2017) fyra *kompensationsområden* (Kompenserande skolmiljö, Energivård, Navigeringsstöd, Kompenserande pedagogik) kan sägas i hög grad handla om att kompensera för de områden som de tillfrågade musiklärarna uppger svårigheter inom. Bland annat omnämns intryckssanering och vikten av rutiner och tydlighet för att säkerställa begriplighet och kontinuitet. De av Ferm (1999) intervjuade lärarna beskriver också liknande utmaningar. De nämner klassrumssituationen i musik som komplex, framför

allt då det kommer till intryck. Kontinuitet och tydlighet beskrivs som viktiga. Utifrån detta skulle jag vilja påstå att undervisningen i musik har sina inneboende utmaningar, till stor del på grund av dess yttre förutsättningar. Men, hade det kunnat vara annorlunda om de av kulturen givna ramarna hade varit det? Hade den höga andelen lärare som svarat att de upplever musikundervisning vara mer utmanande för elever med NPF kunnat svara på ett annat sätt med andra kulturella förutsättningar (Säljö, 2014, s. 20)? Vad hade det spelat för roll om den kultur av att undervisa i halvklass, som fanns innan kommunaliseringen av grundskolan (Skolverket, 2015, s. 31-32), funnits kvar? Hur hade det varit om vi spelat på andra instrument, eller om vi främst spelat enskilt och inte i grupp? Min avsikt är inte att plädера för det ena eller andra, men väcka frågor kring hur avgörande de kulturella förutsättningarna är för elever med NPF.

Om det nu är så som 82 % (23 av 28, Figur 7) av de tillfrågade musiklärarna i undersökningen svarar, att musikundervisning, helt eller delvis, upplevs som mer utmanande än mer teoretiskt orienterad undervisning, då blir det ju än viktigare att musiklärare genomför en väl planerad och anpassad undervisning. Men, hur fungerar det i praktiken, undrar jag, då 82 % av lärare (i alla ämnen) anser sig vara i behov av mer tid till planering för att skapa en god undervisning för de som är i behov av extra anpassningar (Lärarnas riksförbund, 2018b) samtidigt som en stor majoritet i skolverkets rapport (2015) anger att de har en ”för hög” eller ”alldeles för hög” arbetsbelastning? Jag vill inte måla en allt för dystur bild, men jag tycker mig se flera saker som pekar på stora utmaningar i att undervisa i musikämnet. Dock visar läsning av litteratur (Carlsson Kendall, 2015; Jensen, 2017; Sjölund, Jahn, Lindgren & Reuterswärd, 2017) att det finns mycket som med enkla medel går att göra och påverka som enskild lärare.

7.3 Stöd och anpassningar i musikundervisning

För det här avsnittet står *Undersökningsfråga 2: vad gör musiklärare för att anpassa undervisningen till elever med NPF?* i förgrunden. På frågan om de använder stöd och anpassningar för att få musikundervisningen att fungera för elever med NPF svarar en stor majoritet (93 %, 26 av 28, Figur 8) att de ”helt” eller ”delvis” gör det. Att göra det är förmodligen en förutsättning för att eleverna ska kunna lära inom sin *närmaste utvecklingszon*, oavsett var den för tillfället är. Begreppet *den närmaste utvecklingszonen* ser jag väl korrelerar med det som inom metodlitteraturen (ex. Jensen, 2017) beskrivs i termer av att anpassa och kompensera för att göra inläring möjlig. Jag frågar mig om det inte är det, i

grova drag, undervisning handlar om? Att kartlägga var en individ befinner sig och ge möjlighet till inläring just där. Men hur ser detta ut för elever med NPF? Är det inte allt för ofta de ”misslyckas” i undervisning? Och beror inte detta i hög grad på att vi pedagoger avkräver någonting som inte är inom deras *närmaste utvecklingszon*, som de helt enkelt inte har möjlighet att ge? Är det inte just detta som anpassningar handlar om, att kartlägga vad för typ av svårigheter en elev har för att utifrån det kompensera på ett sätt så att eleven har möjlighet att lära inom sin *närmaste utvecklingszon*? Jag tänker att det är något rent generellt för inläring, men kanske något ytterligare avgörande då det kommer till undervisning av elever med NPF. Backman Bister (2014) skriver att det något tillspetsat kanske kan påstås att det inte finns någon annan undervisning än den till eleven anpassade. Och i synnerhet gäller det, vill jag tillägga, då det kommer till elever med NPF. Med detta sagt vill jag lyfta fram det faktum att en mycket liten andel av eleverna i Åk 9 uppfattar att de har möjlighet att få enskilda instruktioner från läraren, enligt Skolverket (2015). Också skolverket menar att detta kan innebära ”... en problematik med tanke på att eleverna ligger på olika nivå och är i olika behov av stöd och hjälp i musik.” (Skolverket, 2015, s. 90). Dock ska sägas att individuella anpassningar eller kompositioner kan se ut på många andra sätt än genom enskilda instruktioner (ex. Jensen, 2017). Det är svårt att säga vilken inverkan detta har på musikundervisningen för elever med NPF, men att det betyder någon typ av begränsning är nog troligt.

Enskilda instruktioner är, som sagt, ett sätt att anpassa undervisningen. I sin avhandling pekar Backman Bister (2014) på fem strategier vilka de tre lärarna i studien använder sig av för detta. Även om Backman Bisters (2014) studie primärt handlar om individanpassning vid ensemblespel, är individanpassning ett begrepp som ligger nära de arbetssätt för att ge stöd och anpassningar till elever med nedsatta förmågor som min studie behandlar. Därför är det intressant att notera att de strategier som omnämns i Backman Bisters studie (2014) också formuleras, om än kanske inte på helt samma sätt, av de svarande musklärarna i min enkät. Bland de sex mest framträdande teman för anpassningar som lärare använder sig av beskriver några lärare att de använder sig av ”alternativa uppgifter”. Vad exakt detta menas med är svårt att veta, men någon lärare beskriver det som att denne alltid har någon uppgift till hands, som också knyter an till kunskapsmålen, om den ursprungliga inte fungerar med dagsformen. Jag kan tänka mig att detta är en form av det Backman Bister (2014) kallar för ”differentiering genom resultat”. Något annat som beskrivs frekvent är olika former för relationsbygge, annorlunda uttryckt, att ”inta ett dialogiskt förhållningssätt gentemot eleverna och bygga gemenskapen i klassrummet på ömsesidigt lärande” (Backman Bister, 2014). Något som

dock, något förvånande kanske, inte nämns alls i resultatet från min undersökning är detta hos Vygotskij så centrala med kamratlärande, vilket också är en av de hos Backman Bister (2014) nämnda strategierna för individanpassning.

Vidare, i vilken utsträckning använder sig då de tillfrågade musklärarna av stöd och anpassningar för elever med NPF? Som jag tidigare nämnt säger hela 93 % (26 av 28, Figur 8) att de ”Instämmer delvis” eller ”Instämmer helt” i påståendet *Jag använder mig av stöd och anpassningar för att få musikundervisningen att fungera för elever med NPF*. Dock dyker några frågor upp kopplat till detta. Vad menar lärarna när de svarar ”Instämmer delvis”? Använder det sig ”lite grann” av anpassningar? Använder de en viss typ av anpassningar eller kompenserar de kanske för vissa svårigheter men inte andra? Det är svårt att veta och jag inser att frågorna hade behövt en ha mer specifik karaktär för att klargöra det. En annan brist är den att undersökningen endast ger svar på *att* lärare i större eller mindre utsträckning ägnar sig åt stöd och anpassningar i undervisning, men inte om de egentligen har kunskap om NPF eller om vilket typ av stöd som kan behövas i relation till en viss nedsatt förmåga. Jensen (2017) hänvisar till en undersökning gjord på Karolinska institutet där fyra av fem lärare skattar att de inte har tillräckligt med kunskap för att undervisa elever med autism och ADHD. Hur är det med de musklärare som svarat på min undersökning? Många ägnar sig åt anpassningar för elever med NPF, men har de kunskaper som gör att anpassningarna verkligen hjälper eleverna?

7.4 Metoddiskussion

Det har funnits flera möjliga vägar att välja då det kommer till metod för den här undersökningen. En möjlighet hade varit att intervjua ett antal musklärare kring hur de arbetar i relation till elever med NPF och vilka förutsättningar de tycker sig ha att göra detta. Då ambitionen ändå från början varit att *kartlägga* musklärares praktik i relation till problemområdet, för att skapa en *bred* bild, tycktes intervjumetoden ge ett djupare och smalare resultat än det jag sökte. Samtidigt ska sägas att just de möjligheter att ställa kompletterande och mer komplicerade frågor som intervjun ger definitivt hade varit en tillgång för att skapa ett mer nyanserat resultat. Till exempel är risken att frågor missuppfattas betydligt större i en enkät jämfört med en intervju. En fördel med enkät i jämförelse med intervjun är dock att den så kallade ”intervjuareffekten” uteblir (det vill säga, att respondenten påverkas av intervjuarens sätt att ställa frågor). Den kombination av djup och bredd som hade framkommit genom att använda enkät och intervju som kombinerad metod, tror jag, i en mer omfattande undersökning hade varit ett bra metodval. En annan metod som kunde tänkas

lämpa sig är observation, vilken hade kunnat ge värdefull inblick i den *direkta* praktiken utan att ta omvägen kring vad lärare *säger om* sin praktik. Min bedömning var dock att utifrån omfattningen på min undersökning så skulle den mängd data som behövde insamlas för att få den breda bild jag sökte överskrida alla gränser för mina möjligheter. Även observationen hade kunnat lämpa sig i kombination med enkät i en mer omfattande undersökning, för att få både bredd - och djupinformation om den direkta praktiken.

7.5 Fortsatt forskning

Följande avsnitt kommer ta upp några frågor min undersökning gett upphov till. Ingen av de svarande musiklärarna i undersökningen anger att de använder sig av någon typ av kamratlärande för att anpassa undervisningen för elever med NPF. Trots detta vill jag inte säga att mitt resultat kan tolkas som att det inte används. Kan det tvärtom vara så att det för vissa pedagoger är en så naturlig del att denne inte tänker det som en anpassning eller ett stöd? En studie där musiklärare observeras i sin praktik kanske lättare kunde svara på i vilken utsträckning kamratlärande används.

I enkäten svarade de deltagande musiklärarna på om de är legitimerade och hur lång arbetslivserfarenhet de har. De svarade också på om de har möjlighet att få hjälp på sin arbetsplats på, från kollegor. Som flertalet författare menar (Carlsson Kendall, 2015, Jensen, 2017, Sjölund, Jahn, Lindgren & Reuterswärd, 2017) är det av stor vikt som pedagog att ha kunskap att kunna se vilka förmågor som är nedsatta för att kunna kompensera för desamma. Utifrån ovan nämna frågor når min undersökning en gräns, den visar inte på ett tydligt sätt vilka kunskaper musiklärare har när det kommer till detta. Ytterligare frågor hade varit nödvändiga för att få en klarare bild över detta. Till exempel en fråga om huruvida musiklärarna haft fortbildning/vidareutbildning eller en om huruvida de läst facklitteratur inom området hade kunnat bidra.

Då undersökningen inte kunnat visa i vilken utsträckning de deltagande musiklärarna har kunskaper då det kommer till att anpassa undervisning till elever med NPF, ger också det effekten att jag inte kan säga om de anpassningar som de allra flesta musiklärare menar sig göra verkligen ger något stöd till eleverna. Här finns en klyfta, det är inte samma sak att anpassa undervisningen som att undervisningen verkligen blir anpassad till elevens behov och ger denne möjlighet till lärande. Det är möjligt att lärare anpassar, men ändå inte kompenserar för elevers bristande förmågor. Att försöka överbrygga detta kunskapsgap genom att ta mer av

både ett lärar- och elevperspektiv i en undersökning kanske kunde ge svar på det.

7.6 Till sist

Fick jag då svar på mina frågor? Ja, visst fick jag *svar*! Svar, i bemärkelsen fragment av en stor bild. Men *svaren*, i någon slags bestämt form, de låter sig ännu förbli ofullständiga. De svarande lärarna har inte fått med sig någon kunskap att tala om från sin utbildning, men, många kan få stöd och hjälp på sin arbetsplats. Många säger sig ha goda materiella förutsättningar, men samtidigt vet vi att det finns de som inte ens har en musiksål. De allra flesta säger sig arbeta med stöd och anpassningar i sin musikundervisning, samtidigt menar många att musikämnet är mer utmanande till sin karaktär än mer teoretiskt orienterade ämnen. Så, räcker det till och är stödet adekvat? Så som forskning i allmänhet brukar fungera så genererar ju ny kunskap också nya frågor. Så även min lilla studie. En av de frågor jag mest saknar svar på är den om kunskapsläget, hur ser det ut? Vad kan musklärare om NPF? Och vad har de för specifik kunskap kring de förmågor som är ”mest utsatta” inom musikämnet (som samspelsförmåga och förmåga att hantera intryck)? Naturligtvis finns här stora möjligheter att studera vidare, förslagsvis i en studie av mer omfattande karaktär, med fler musklärare och kanske en enkätundersökning i kombination med intervjuer. Men för nu, får jag nöja mig med de fragment av kunskap som en studie som denna kan bidra med.

Referenser

- Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler: en studie av ensembleundervisning i klass*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2014. Stockholm.
- Bråten, I., & Thurmann- Moe, A. C. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter: vad gör vi och varför?*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejlertsson, G. (2014). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ferm, C. (1999). *Musik som medel - ett mål: en studie av pedagogers uppfattning om hur musik kan användas i arbetet med barn med koncentrationssvårigheter*. Examensarbete. Luleå.
- Gillberg, C. (2018). *Essence: om autism, adhd och andra utvecklingsavvikelser*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hagevi, M. & Viscovi, D. (2016). *Enkäter: att formulera frågor och svar*. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, L. (2017). *Inkluderingskompetens vid adhd & autism*. Södra Sandby: Be my rails.
- Lärarnas riksförbund (2018). *Så blev deras skola NPF- säkrad*. Hämtad 2018-10-14, från <http://skolvarlden.se/artiklar/sa-blev-deras-skola-npf-sakrad>
- Lärarnas riksförbund. (2018). *Lärare hinner inte med likvärdig undervisning*. Hämtad 2018-11-02, från <http://skolvarlden.se/artiklar/npf-larare-hinner-inte-med-likvardig-undervisning>
- Riksförbundet Attention. (2018). *Om NPF*. Hämtad Hämtad 2018-10-18, från <https://attention.se/npf/om-npf/>
- SCB. (2017). *Folkmängd top 50*. Hämtad 2018-10-01, från <http://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/pong/tabell-och-diagram/topplistor-kommuner/folkmangd-topp-50/>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Riksdagen.
- SFS, 1960:729. *Lag om upphovsrätt till litterära och konstnärliga verk*, 22 §, 4 kap. 49 a §, 2 kap. 23 §. Stockholm: Riksdagen.

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

Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2015). *Musik i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. (2015). Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018a). *Extra anpassningar och särskilt stöd i skolan*. Hämtad 2018-11-15, från <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-och-sarskilt-stod-i-skolan>

Skolverket (2018b). *Ge extra stöd till elever*. Hämtad 2019-01-12, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/extra-stod-till-elever>

Skolverket (2018c). *Att göra extra anpassningar av undervisningen och ge särskilt stöd*. Hämtad 2019-01-12, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/extra-anpassningar-och-sarskilt-stod>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2017). *Inkludering*. Hämtad 2019-01-12, från <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/inkludering/>

Säljö, R. (2012). Den lärande människan. I U.P Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning*. Stockholm: Natur och kultur.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2018). *Forskningsetiska principer*. Hämtad 2019-11-09, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P..

Bilaga 1 Följebrev och utskickad enkät

Följebrev till en enkät från musiklärarstudent

Mitt namn är Ida Fridlund och jag studerar min sista termin till musiklärare vid Kungliga musikhögskolan i Stockholm. Min avsikt är att göra en enkätundersökning för att kartlägga musiklärares förutsättningar att undervisa elever med NPF (läs gärna förklaring av begreppet nedan). Din medverkan, som naturligtvis är frivillig, är en del av min examensuppsats. Jag vänder mig till verksamma musiklärare, både med och utan lärarlegitimation. Det är inte på något sätt ett försök att se hur "bra" musiklärare är när det kommer till att undervisa elever med NPF, men en önskan om att kolla hur situationen ser ut. Jag hoppas du har tid att svara på mina frågor, enkäten görs digitalt och svaren behandlas konfidentiellt. För att dina svar ska kunna ingå i uppsatsen behöver jag ha in enkätsvaren inom några veckor, hoppas du har möjlighet att delta.

Har du några frågor så tveka inte att höra av dig!

Vänligen,

Ida Fridlund

Kort om NPF

NPF är en förkortning för Neuropsykiatriska funktionshinder. Inom detta paraplybegrepp ryms svårigheter som har att göra med,

- reglering av uppmärksamhet
- impulskontroll och aktivitetsnivå
- samspelet med andra människor
- inlärning och minne
- att uttrycka sig i tal och skrift
- motorik.

En stor variation mellan individer finns naturligtvis. Diagnoserna är dessutom närbesläktade och det är vanligt att ha flera samtidigt. De vanligaste är: ADHD, autismspektrumdiagnos, tourettes syndrom och språkstörning.

Musikundervisning och elever med NPF

1. Ålder: _____

2. Kön

- Kvinna
- Man

3. Behörighet

- Lärarlegitimation i musik
- Lärarlegitimation, men ej i musik
- Ej legitimerad

4. Arbetslivserfarenhet som lärare

- Mindre än ett år
- Ett till fem år
- Fem till tio
- Tio till tjugo år
- Tjugo år eller mer

5. Jag fick redskap för hur jag kan skapa en fungerande musikundervisning för barn med NPF inom ramen för min lärarutbildning.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Instämmer knappast
- Instämmer inte alls

6. Jag har möjlighet att få hjälp på min arbetsplats med hur jag kan göra för att min musikundervisning ska fungera för elever med NPF.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Instämmer knappast
- Instämmer inte alls

7. Om du "Instämmer helt" eller "Instämmer delvis" på fråga 6, från vilken arbetsgrupp kan du få stöd?

Det är möjligt att kryssa i flera alternativ.

- Lärarkollegor, alla ämnen
- Lärarkollegor, musik
- Rektor
- Specialpedagog/speciallärare
- Kurator
- Skolsköterska
- Psykolog
- Annan: _____

8. Om du "Instämmer helt" eller "Instämmer delvis" på fråga 6, vad har stödet bestått i? Ge gärna konkreta exempel på hur du kan få stöd.

9. Jag tror musikundervisningen upplevs som mer utmanande för elever med NPF än klassrumsundervisning som den ofta ser ut i mer teoretiskt orienterade ämnen (ex. gällande lokal, lektionsupplägg).

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Instämmer knappast
- Instämmer inte alls

10. Om du "Instämmer helt" eller "Instämmer delvis" på fråga 9, vad tror du det beror på att musikundervisningen upplevs som mer utmanande?

11. Om du "Instämmer knappast" eller "Instämmer inte alls" på fråga 9, vad tror du det beror på att elever upplever musikundervisningen som mindre utmanande?

12. Vilken typ av svårigheter/utmaningar kan uppstå kring elever med NPF i din musikundervisning? Ge gärna konkreta exempel.

13. Jag anser att jag har de materiella förutsättningar jag behöver för att kunna skapa en god musikundervisning för elever med NPF.

gällande lokal, lektionsupplägg).

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Instämmer knappast
- Instämmer inte alls

14. Om du svarade "Instämmer helt" eller "Instämmer delvis" på fråga 13, vilka materiella förutsättningar/ting anser du är till hjälp för att kunna skapa en fungerande musikundervisning.

15. Om du svarade "Instämmer knappast" eller "Instämmer inte alls" på fråga 13, vilka materiella förutsättningar/ting anser du saknas för att du ska kunna skapa en fungerande musikundervisning?

16. Jag använder mig av stöd och anpassningar för att få musikundervisningen att fungera för elever med NPF. Detta kan vara på individnivå såväl som gruppnivå.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Instämmer knappast
- Instämmer inte alls

Kommentar: _____

17. Om du "Instämmer helt" eller "Instämmer delvis" på fråga 16, nämn några av de anpassningar eller stöd som du använder dig av.

Detta är undersökningens sista fråga och en av viktigaste, så ta gärna någon extra minut för att ge exempel på vilka typer av anpassningar du använder i din musikundervisning.
