

Självständigt arbete 15 hp

2013

Lärarexamen

Musik, pedagogik och samhälle

Handledare: Per-Henrik Holgersson

Elisabet Wangby Björling

Musikundervisning på gymnasiesärskola

Ur lärares perspektiv

Sammanfattning

Syftet med denna uppsats är att få en ökad kännedom kring hur musikundervisning på gymnasiesärskola kan se ut och hur musiklärare upplever sin undervisning.

Detta har undersökts genom kvalitativa halvstrukturerade intervjuer med tre utbildade musiklärare som arbetar på programmet för estetiska verksamheter och det individuella programmet. Av intresse har varit att ta reda på vad lärarna har för mål med sin undervisning och hur de ser på sin verksamhet.

Resultatet visar på att målet med musikundervisningen kan ses som både musikaliskt och utommusikaliskt. Detta beroende på vilka elever man undervisar då gymnasiesärskolan omfattar flera olika typer av funktionshinder. Ingen av lärarna har i sin grundutbildning berört metodik för funktionshindrade elever. Hos dem som lärare är den viktiga och gemensamma kompetensen den musikaliska. Samtliga upplever det utmanande att tillgodose elevernas individuella behov. Betyg inom gymnasiesärskolan ifrågasätts.

Sökord: särskola, funktionshinder, specialpedagogik, musikundervisning

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte	2
Bakgrund	3
Gymnasiesärskolan	3
De individuella programmen.....	5
Programmet för estetiska verksamheter	7
Musikterapi	8
Specialpedagogik	10
Specialpedagogik i förhållande till estetiska ämnen	11
Musikundervisning i grundsärskola	14
Metod	15
Genomförande.....	16
Presentation av informanter	16
Tillförlitlighet.....	17
Analysmetod	18
Resultat	20
Musiklärares yrkesroll.....	20
Resurser och mål	23
Elevens behov	25
Slutsats	29
Diskussion	31
Metoddiskussion	35

Referenslista37

Bilaga 1.39

Inledning

När jag stod inför beslutet vad jag skulle göra efter gymnasiet, då jag gick estetisk inriktning musik, stod det klart för mig att jag ville fortsätta på den musikaliska banan, men inte exakt på vilket sätt. Jag fick då höra om musikterapi för första gången och tyckte det lät mycket spännande. Kombinationen av musik och terapi var något som i min mening lät mycket intressant och som jag ville veta mer om. När en person i min närhet tipsade mig om att det fanns en musiklinje med inriktning på just musikterapi på folkhögskola kändes det självklart att jag skulle gå där. Under de två åren som elev på folkhögskolan övningsundervisade jag på olika sätt funktionshindrade av varierande slag i musik, både i större grupper och individuellt. Jag har därefter fortsatt att intressera mig för hur musik påverkar människor, både positivt och negativt. Däremot har jag inte någon djupare erfarenhet av musikundervisning med funktionshindrade. Dock insåg jag under min tid på folkhögskolan att det är ett stort och för mig relativt utforskat område som jag vill undersöka mer.

Under min tid på musiklejarutbildningen vid Kungl. Musikhögskolan i Stockholm har jag saknat denna inriktning. Som musiklejare vill jag vara rustad för att möta alla typer av människor. Detta är något som även Norén (2009) tar upp i sin examensuppsats. Som musiklejarstudent har han saknat diskussioner kring tillvägagångssätt i undervisningen ifall man som lärare får en funktionshindrad elev i klassen. Varken i media, eller lejarutbildningen, är detta ett område som det läggs fokus på, (ibid.). Likt mina egna erfarenheter beskriver Norén hur mötet med elever med funktionshinder gett mersmak, samtidigt som han blivit varse att det krävs andra metoder för undervisning.

Något jag varit nyfiken på länge är hur musikundervisningen i sarskolan ser ut. Eftersom jag under min utbildning önskat metodik för sarskoleinriktning så vill jag veta mer om hur musiklejarna ute på fältet upplever det. Hur ser deras yrkesbana ut och framförallt, hur ser undervisningen ut? Att det dessutom på vissa sarsgymnasieskolor finns en estetisk inriktning finner jag extra intressant. Hur ser möjligheterna ut för en elev med sarskilda behov, som i större utsträckning vill utvecklas inom musik? Erbjuds dessa elever samma möjligheter till musikstudier på eftergymnasial nivå? Hur kan skillnaden se ut inom olika områden i gymnasiesarskolan och kan musikundervisningens primära syfte vara något annat än musikalisk utveckling och i sådant fall, varför?

Syfte

Syftet med denna undersökning är att, utifrån lärares perspektiv, undersöka hur musikundervisningen kan se ut i gymnasiesärskolan. För att precisera syftet ytterligare följer underliggande forskningsfrågor:

Hur upplever musiklärarna sin yrkesroll i relation till styrdokument, elever och rådande arbetsituation?

Hur upplever musiklärarna själva sin undervisning?

Vad anser musiklärarna vara målet med sin undervisning?

Avgränsning

Då det inte är möjligt att genomföra en undersökning som omfattar alla lärare, är denna studie avgränsad till tre lärare som alla arbetar med musik inom gymnasiesärskolan. Med gymnasiesärskolan åsyftas i detta fall programmet för estetiska verksamheter och det individuella programmet.

Bakgrund

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur musikundervisning på gymnasiesärskola kan se ut och hur undervisande lärare i ämnet musik upplever sin undervisning. Nedan kommer olika områden att presenteras som anses relevanta för undersökningen. Söker man information om musikundervisning i särskola och med funktionshindrade finner man att musikterapi och specialpedagogik är återkommande begrepp i litteraturen, varpå dessa ämnen kommer att beröras i uppsatsen. Dels begreppen som sådana men också hur dessa områden kan användas i skolan. Det har varit relativt lätt att hitta material inom detta område, men begränsas sökorden till musikundervisning i gymnasiesärskolan så har det inte funnits mycket information att ta del av. Först och främst presenteras i bakgrundsdelens grundläggande begrepp och utdrag ur styrdokument för att få en tydligare bild av gymnasiesärskolan som organisation. Detta bakgrundskapitel kan ses som en övergripande teoribildning vilken detta arbete vilar på, alltså en förståelseram för området som ska undersökas.

Gymnasiesärskolan

Gymnasiesärskolans främsta uppgift är att erbjuda elever med utvecklingsstörning verktyg för att aktivt kunna delta i samhällslivet, utvecklas på ett personligt plan samt rustas för framtida yrkesverksamhet och fortsatta studier (Skolverket, 2013:a). Stor vikt läggs också vid att eleverna utvecklar sin förmåga att arbeta självständigt och tillsammans med andra (ibid.). Gymnasieskolan har med andra ord en bred uppgift. I skollagen uttrycks gymnasiesärskolans syfte så här:

Gymnasiesärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet.

Utbildningen ska utformas så att den främjar social gemenskap och utvecklar elevernas förmåga att självständigt och tillsammans med andra tillägna sig, fördjupa och tillämpa kunskaper. (18 kap. 2§ 1 och 2 stycket skollagen (2010:800) (Skolverket 2013:a, s. 8)

Under år 2013 genomgick gymnasiesärskolan en reform, liknande den som gymnasieskolan gick igenom 2011, Gy2011. Detta innebar bland annat ett nytt betygssystem och nya gymnasieprogram. Syftet med reformen var bland annat högre inträdeskrav och kvalitetssäkringar av utbildningar över hela landet. (Skolverket, 2011:a).

Intentionen med reformen år 2013 kan sammanfattas på följande sätt: Den ska ge förutsättningar till ökad samhällsgemenskap och delaktighet vilket ska ge personer med funktionsnedsättningar samma levnadsvillkor och möjligheter till utbildning som personer som inte har det. En mångfaldig samhällsgemenskap där det råder jämlikhet och där alla människor ska ges möjlighet att delta i samhällslivet eftersträvas. Gymnasieskolan ska erbjuda undervisning av hög nivå samtidigt som det ska finnas flexibilitet för att kunna möta varje elevs behov och förutsättningar. Dess utformning ska även ge utrymme för samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan för att eleverna ska få ta del av varandras olikheter och egenskaper. Utbildningarna ska vara likvärdiga. Detta innebär att elever och

föräldrar lättare ska kunna överblicka de olika utbildningar som finns inom gymnasiesärskolan. Därför införs en tydlig struktur för de nationella programmen. Utbildningen ska ge en god förberedelse för arbetslivet genom att eleverna får fördjupa sig inom ett yrkesområde i sin programfördjupning. Detta kompletteras med konkreta erfarenheter från arbetslivet med hjälp av det arbetsplatsförlagda lärandet. För den grupp av elever som inte kommer att kunna arbeta på grund utvecklingsstörning och flera andra funktionsnedsättningar kommer deras skolgång främst att handla om att få ett meningsfullt vuxenliv (Skolverket, 2013:a).

Eftersom detta arbete i allra högsta grad innefattar gymnasiesärskolan, så är det av intresse att få veta vad Skolverket säger om gymnasiesärskolans uppgift. Det kommer vidare att undersökas huruvida dessa intentioner överensstämmer med verksamheten.

För att bli antagen till gymnasiesärskolan måste hemkommunen bedöma om den sökande tillhör målgruppen, det vill säga har en utvecklingsstörning. Det räcker inte att den sökande gått i grundsärskolan då tidigare utredningar av olika skäl kan ha varit bristfälliga och eleven kanske dessutom har genomgått en positiv utveckling under tiden i grundsärskolan. Det vanligaste är att en elev som gått grundsärskolan kan fortsätta i gymnasiesärskolan men kompletterande uppgifter av tidigare underlag kan dock behövas. (Skolverket, 2013:a)

Definitionen av ett funktionshinder är att en person inte kan genomföra en specifik aktivitet, (NE.se, 2013). Hindret orsakas av en funktionsnedsättning, något som begränsar möjligheten till att göra vissa saker. Det kan vara en syn eller hörselskada, rörelsehinder och utvecklingsstörning. En annan orsak är de krav som ställs i en viss situation och då spelar aspekter som svårigheter i aktiviteten roll och vilka hjälpmedel som finns. En funktionsnedsättning kan vara medfödd eller uppstå på grund av sjukdom eller olycksfall, (NE.se, 2013).

Enligt nationalencyklopedins hemsida (2013) så är utvecklingsstörning ett begåvningshinder som uppstår före 16 års ålder och är av sådan grad att en person behöver särskilt stöd av samhället. Denna funktionsnedsättning kan bero på hjärnskador eller ärftlighet och utvecklingsstörningen kan vara grav, måttlig eller lindrig. Personer med utvecklingsstörning har ofta fler funktionshinder, exempelvis CP-skador, psykiska störningar och autism. Dessa tilläggsdiagnoser kan i sin tur hämma begåvningsutvecklingen ytterligare, (ibid.).

Asmervik (2001) skriver att det centrala symtomet som kännetecknar psykisk utvecklingsstörning är den bristande förmågan att generalisera utifrån egna erfarenheter vilket gör det svårt att dra nytta av erfarenheter i nya situationer. Även koncentrationsförmågan och det auditiva och visuella minnesspannet är reducerat (ibid.). För att minska och kompensera funktionsnedsättningar som till stor del beror på utvecklingsstörningar läggs stor vikt vid hjälpåtgärder. På nationalencyklopedins hemsida står att läsa:

Funktionsnedsättning på grund av utvecklingsstörningar och andra funktionsnedsättningar kan minskas och kompenseras genom tidig stimulans, specialpedagogik, personliga hjälpmedel och anpassningar i miljön.

Av vikt är också den helhetssyn som omfattar inte bara funktionsnedsättningen utan även ger stöd för utvecklingen av andra sidor hos personen, t.ex. genom känslomässigt och socialt samspel med andra (NE.se, 2013).

Det senare stycket i citatet tar upp betydelsen av en helhetssyn som stödjer den personliga utvecklingen. Asmervik (2001) tar upp vikten av att ha detta synsätt i skolan. Han menar att man som lärare bör betrakta individen i ett helhetsperspektiv

oberoende av utvecklingsstörningens omfattning. Målsättningen ska vara att utveckla individens talanger och speciella förmågor och att ge uppgifter som personen i fråga klarar av. Detta för att stärka självkänslan då inlärning och mindervärdes känslor kan vara ett stort problem, framförallt hos personer med lindrig utvecklingsstörning.

Då koncentrationsförmågan är nedsatt medför detta att eleverna tröttnar snabbare och därför behöver undervisningen vara konkret och ske i korta intervaller. Det kan också vara svårt för en person med utvecklingsstörning att kritiskt granska olika företeelser och tänka i termer som orsak och verkan, (ibid.).

Ovanstående avsnitt tar upp olika problematiker som särskoleelever kan ha och till viss del också tankesätt som lärare i skolan bör ha. Det ger också en tydligare bild av vilka som går särskola och de som bedömer vilka som ska få gå i den.

Då detta arbete inte nämnvärt berörs av dokument som styr gymnasieskolan i stort kommer det inte att gå in närmare på dessa. Fokus kommer istället att ligga på vad kursplanen säger om ämnet musik, estetisk kommunikation och estetisk verksamhet och hur programmet för estetiska verksamheter är upplagt. Styrdokument inom skolan innefattar till exempel skollagen, läroplaner, kursplaner och betygskriterier.

De individuella programmen

En av musiklärarna som intervjuas i detta arbete jobbar på det individuella programmet. Nedanstående avsnitt kommer att förklara vad utbildningen syftar till samt hur den är upplagd.

Elever som går det individuella programmet har inte förutsättningar att studera på ett nationellt program (Skolverket, 2013:a). Utbildningen utformas utifrån den enskilda individens förutsättningar och behov och har av den anledningen inga program mål. Det är rektors ansvar att se till att skolan upprättar en individuell studieplan, i samråd med eleven. Studieplanen följs upp och revideras under studietiden. För vissa av eleverna handlar utbildningen främst om att skapa så bra villkor som möjligt för en meningsfull sysselsättning i vuxenlivet. (Skolverket, 2013:a)

Ämnesområdena är inte uppdelade i kurser utan huvudmannen bestämmer hur många undervisningstimmar varje ämnesområde tilldelas, det kan alltså se olika ut från elev till elev, beroende på individuella behov (ibid.). I ämnesområdesplanen står bland annat att läsa om ämnets syfte och ett antal mål. Syftet kan även innehålla sådant som inte ska bedömas, till exempel elevens tillit till sin egen förmåga. I målen beskrivs de kunskaper som eleven ska få förutsättningar att utveckla och även de delar i syftet som ska bedömas. Grundläggande kunskaper och fördjupade kunskaper är kravnivåerna i varje ämnesområdesplan, som ska bedömas utifrån varje elevs förutsättningar, (ibid.).

Dessa nivåer är formulerade med hjälp av en progressionstabell där grundläggande kunskaper för exempelvis begreppet ”beskriver” kan vara ”reagerar igenkännande” och fördjupade kunskaper kan vara ”ger exempel/berättar”. Det är upp till läraren i det aktuella ämnet att uppfatta dessa, och det ställs inga krav på hur utförligt eleven till exempel berättar.

Kravnivåerna ska vara utformade så att eleverna når upp till den grundläggande nivån vilken i stor del handlar om att delta. Exempel på ämnesområden inom de

individuella programmen är bland annat estetisk verksamhet och språk och kommunikation (Skolverket, 2013:a)

Den nya kursplanen från 2013 kommer inte att beröras i detta arbete. Därför beskrivs endast innehållet i den äldre kursplanen, då läraren som intervjuas i nuläget arbetar utifrån denna.

De kurser som innefattar musik i de individuella programmen är Estetisk verksamhet och Estetiskt skapande. Därför följer en genomgång av dessa ämnesområden och vad de kan innehålla.

Estetisk verksamhet

Skolverket (2002) beskriver att elevernas tidigare erfarenheter av att exempelvis uttrycka sig genom olika estetiska former ska tillvaratas och utvecklas. Det ska möjliggöra igenkänning i kulturella sammanhang, vilket kan underlätta integration i samhället. Ämnesområdet ska också ge upplevelser som berikar fritid och vuxenliv, (ibid).

Fortsättningsvis står det om de strävansmål som man inom de individuella programmen jobbar mot. Det handlar bland annat om att få en fördjupad förmåga att använda sig av någon estetisk uttrycksform, kommunicera med estetiska uttrycksmedel och att socialt samspela med andra. Det finns inom detta ämnesområde möjlighet att stimulera vilja och förmåga att kommunicera genom att tillvarata elevens egen nyfikenhet och fantasi. Varje elev ska utifrån sina förutsättningar ges möjlighet att uttrycka sig. Något som också omnämns här är betydelsen av en positiv självbild för att eleverna ska kunna utvecklas till självständiga individer. Detta kan man arbeta med genom att låta eleverna göra aktiva val. Genom att många sinnen stimuleras samtidigt stimuleras de till ökat lärande. (ibid.)

Estetiskt skapande

Även i ämnesområdesplanen för estetiskt skapande betonas elevers kreativitet, övning av den sociala förmågan och att stärka självförtroendet. Vad som också omnämns är en vidareutveckling av tidigare erfarenheter av att använda olika estetiska uttrycksformer, (Skolverket, 2002). Inom estetisk verksamhet har eleverna möjlighet att fördjupa sig inom ett estetiskt område, i denna text kommer endast fördjupningen i musik beröras. Strävansmålen handlar exempelvis om att utnyttja estetiska ämnen för att kunna kommunicera och påverka och att använda estetiska uttrycksformer själv eller tillsammans med andra. Inom fördjupningen musik ges möjlighet att prova olika musikinstrument samt att använda sin röst i musikaliskt skapande, både enskilt och i grupp, (ibid.).

Av intresse är att se hur en musiklärare ute på fältet kan arbeta med dessa strävansmål samt hur läraren uppfattar elevernas upplevelse av musikundervisningen.

Programmet för estetiska verksamheter

Programmet för estetiska verksamheter är ett av de nationella programmen inom gymnasiesärskolan. Det övergripande programmålet för estetiska verksamheter inleds så här av Skolverket:

Programmet för estetiska verksamheter ska ge eleverna kunskaper om olika estetiska uttrycksformer. Efter avslutat program ska eleverna ha kunskaper för arbete där estetisk förmåga tas till vara. Programmet ska även kunna leda till fortsatta studier till exempel inom folkbildningen. (Skolverket 2013:a, s. 41)

Av intresse är speciellt den aspekt som tar upp att programmet ska kunna leda till studier inom folkbildningen, då detta för mig är ett utforskat område. Vidare står det att elevernas förmåga att arbeta inom det estetiska området samt att kunskaper om och färdigheter i olika estetiska uttrycksformer ska utvecklas. Detta för att eleverna efter gymnasiet ska kunna arbeta med att organisera varor utifrån färg och form inom handel, arbeta med skapande verksamhet eller på en kulturinstitution. Utbildningen ska också innefatta studiebesök och praktiska moment för att eleverna ska utveckla ett estetiskt förhållningssätt och intresse. Samverkan mellan olika estetiska uttrycksformer samt att kunna omsätta idéer till praktisk handling är något man jobbar med genom gemensamma projekt, (Skolverket, 2013:a).

Endast de kurser som är berörda i detta arbete kommer att presenteras, det vill säga musik, estetisk kommunikation och estetisk verksamhet.

Musik

I ämnesplanen för musik beskriver Skolverket (2013:b) vad eleverna ska få möjlighet att utveckla. Eleverna ska få kunskaper om musik och musikaliska stildrag från olika tidsepoker och kulturer. De ska även utvecklas genom att musicera efter noter och på gehör samt skapa och arrangera musik både instrumentalt och digitalt. Att kommunicera och samspela med andra i musikaliska sammanhang är också de moment som står med i kursplanen (ibid.).

För att få en tydligare bild av betygskriterier samt hur man bedömer dessa presenteras kort de kunskapskrav och betyg som råder inom ämnet:

E handlar om att eleven ska **medverka** i undervisningen.

D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

C handlar om att eleven **musicerar, kommunicerar och samspelar** med andra med viss säkerhet.

B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

A innebär att eleven **med säkerhet musicerar, kommunicerar och samspelar med andra**.

Estetisk kommunikation

I ämnesplanen för kursen estetisk kommunikation handlar det om att eleverna ska utveckla sin förmåga att kommunicera med estetiska uttrycksmedel och tolka budskap i olika former av estetisk kommunikation. Det handlar alltså om relationen mellan mottagarens tolkning och utövarens avsikt med budskapet (Skolverket, 2013:a). Eleverna ska också ges möjlighet att använda metoder och tekniker för att

kommunicera med estetiska uttrycksmedel. En fördjupad kunskap om det estetiska verksamhetsfältet samt kunskap om etiska frågeställningar och lagar inom området är också en punkt som ingår i kursplanen. (ibid.).

Betygskriterierna i denna kurs innehåller begrepp som ”på ett enkelt sätt”, ”på ett delvis ändamålsenligt sätt” och ”på ett tillfredsställande sätt.” Det innehåller också termer som ”kommunikativa processer, metoder, tekniker och etiskt sätt”.

Estetisk verksamhet

Skolverket (2013:a) formulerar att ämnets syfte ska ge förutsättningar att utveckla förmåga till att, genom eget skapande kommunicera sina känslor, ge kännedom om vilka kulturella verksamheter som finns i samhället samt tolka estetiska uttryck från olika tidsepoker (ibid.) I betygskriterierna används begrepp som ”på ett enkelt och delvis genomarbetat sätt”, ”på ett ändamålsenligt sätt” samt ”på ett utvecklat sätt”. Även termer som ”beskriver” och ”tolkar” är några begrepp att ta ställning till i betygssättningen, (ibid.).

Ovanstående avsnitt är av betydelse inför undersökningen i detta arbete. Det är relevant att veta hur programmet för estetiska verksamheter är uppbyggt eftersom två av lärarna som deltar i undersökningen arbetar inom programmet. Exempel på betygskriterier samt ämnens syfte ger en bredare bild av vad lärarna har att förhålla sig till i sin undervisning.

Musikterapi

En generell begreppsbestämning av musikterapi är svår att finna. Som begrepp varierar musikterapi beroende på olika inriktningar, olika kulturer och olika gruppers perspektiv, (Granberg, 2007). Fokus bör ligga på musiken som terapeutiskt verktyg och uttala vem eller vilka musikterapi är tänkt för, (Wigram m fl i Granberg, 2007). En universell definition finns inte, då musikterapeuter i nästan varje land har skapat egna vedertagna begrepp, (ibid.) Svenska Förbundet för musikterapi (SFM) har även en social inriktning som de uttrycker på följande sätt på engelska:

”Music therapy is the use of music in educational and therapeutic settings in order to offer individuals with psychic, physical and social handicaps possibilities to development.” (Bruscia i Granberg 2007, s. 22)

Ovanstående beskrivning av begreppet musikterapi kan ge ytterligare en fingervisning kring musikterapiens arbetsområde där bland annat undervisningsmiljön finns exemplifierad, vilket anses relevant i denna studie.

Granberg tar även upp Ruuds (1990) definition av begreppet, då han i sitt arbete vill ge klienten möjligheter att påverka det egna livet genom musikterapi. Detta är ett exempel på att musikterapi definitionen varierar beroende på exempelvis musikterapeuternas bakgrund, arbetsfält, och klienternas behov.

Estetikens roll och funktion i musikterapi är en diskussion som Paulander (2011) tar upp i sin avhandling ”Meningen med att gå i musikterapi”. Hon har kommit fram till att den främst handlar om musik som terapi, där terapiformer med musik i fokus används. Här är alltså musiken huvudändamålet och används som ett uttrycksmedel likväl som att målet kan ligga i själva musikupplevelsen, (ibid.). Däremot musik i terapi ska användas i terapiformer där musik inte är det centrala utan används som redskap. Musikterapi i Sverige förekommer bland annat inom hälso-sjukvård, inom elevhälsa som rehabilitering och/eller habilitering och inom specialpedagogik, (Paulander, 2011).

Musikterapi i skolan

Granberg (2007) ger exempel på andra forskares diskussioner om musikterapiens relation till musikpedagogik. Golden (1997) har åsikten att de kan eller bör inte särskiljas utan överlappar varandra i hög grad. Musiken ska vara det viktigaste och den gemensamma nämnaren. Jørgensen (1995) menar att man kan bortse från de två vetenskapsdisciplinerna och se det som att forskningen rör sig mellan två poler inom musikpedagogik; den ena musikdominerad och den andra pedagogikdominerad, (Granberg, 2007). Musikterapi kan också ses som en deldisciplin inom musikpedagogik (Ruud i Granberg, 2007).

I diskussionsavsnittet i Granbergs avhandling tar hon upp musikterapiens plats i skolan. Det är dock inte självklart att den hör hemma där. Som exempel på detta ges att musikterapeuter anställs som musklärare och kan då uppleva att de inte får möjlighet att använda sin terapeutiska kompetens eftersom målen i musikundervisning ser annorlunda ut än musikterapeutiska mål. Vidare ger Granberg exempel på hur musikterapeutiskt arbete i skolan planeras och hur upplägget ser ut. Tydlig grundstruktur i verksamheten är gemensamt bland svenska musikterapeuter. Trygghetsskapande moment i sessionernas början och avslut är viktiga genom att eleverna känner igen sig. Sessionsplaneringarna är ofta nedskrivna men beroende på dagsform och förutsättningar hos elever finns stora möjligheter att variera i stunden. Den terapeutiska förmågan visar sig i att kunna känna in var eleven befinner sig och vilka speciella behov individen har och utifrån det anpassa verksamheten. Vissa musikterapeuter beskriver detta förhållningssätt som synnerligen betydelsefullt. Att anpassa och väcka intresse och på ett lyhört sätt aktivitera och bekräfta individen, (Granberg, 2007). Nedan följer ett exempel på musikterapeuters arbetsätt:

Observationsundersökningen kan ge sken av att vissa musikterapeuter, trots att de arbetar individuellt, ändå gör samma saker med alla. Det finns standardmallar. Samma sånger eller koder används. Ser man emellertid närmare på detta, upptäcker man skillnader. Musiken används olika med olika elever och i olika sessioner. Att utgå från samma standardform innebär, att man bättre kan se variationer, (Granberg 2007, s 162).

Vad som beskrivs ovan är att som betraktare av musikterapeutisk verksamhet kan det till synes verka som att musikterapeuter använder sig av standardmallar i individuellt arbete. Vid närmare granskning visar det sig emellertid att musiken används på olika sätt beroende på situation, detta för att tydligare se variationer. Denna aspekt borde även kunna appliceras på individuell musikundervisning, i det här fallet i gymnasiesärskola.

Gruppverksamhet inom musikterapi förekommer oftare i sär- än i grundskolan. Ett skäl för gruppverksamhet är att man når alla. Granberg ställer sig då frågan om verksamheten passar alla, eftersom det är en förutsättning för att nå ut till eleverna. Är behovet av stöd mer lika eller inte så viktig hos elever inom särskolan? I sitt diskussionsavsnitt tar Granberg upp att musikterapeuter i en intervjuundersökning hade önskemål om mer individuell musikterapi.

Paulander (2011) menar att Granbergs (2007) avhandling inte tar upp problematiken med att skolor inte har till uppgift att bedriva terapi utan undervisning. Vidare skriver Paulander att musikterapi snarare hör hemma inom elevhälsa och inte specialpedagogik. Detta råder det delade meningar om eftersom Granberg skriver att hon i sin yrkesverksamhet ibland stött på åsikter om att musikterapi enbart hör hemma i institutionssammanhang. Granberg frågar sig då varför musikterapi gärna får utföras i habiliteringssammanhang medan samma

verksamhet inom skolmiljön ifrågasätts, (ibid.). Terapeutens uppgift handlar företrädesvis om att arbeta med ickemusikaliska behov, medan musiklärarens uppgift är att undervisa elever med en musikalisk utveckling i fokus (Wigram m fl i Granberg, 2007).

Musikundervisning likväl som musikterapi bedrivs ofta i grupp och det är en intressant aspekt Granberg tar upp gällande behov av stöd hos elever inom särskolan. Möjligheten till individuell undervisning är något som både lärare och elever ofta efterlyser inom musikämnet överlag. Gällande åtskilda uppfattningar kring musikterapiens plats i skolan är det av intresse att få ta del av musiklärarens perspektiv, speciellt med tanke på att musik med funktionshinder ofta för tankarna till musikterapeutisk verksamhet.

Specialpedagogik

Asmervik (2001) beskriver att man som pedagog i skolan kan känna sig osäker och maktlös när man möter en funktionshindrad person. Detta för att personen står för något obekant till skillnad från de ”vanliga” eleverna som man vet var man har och vilken pedagogik de behöver. Man har helt enkelt inte tillräckligt med kunskap vilket skrämmer, (Asmervik, 2001). Norén (2009) talar om denna okunskap på följande sätt:

Idag integreras elever med någon form av handikapp in i den vanliga skolan i allt större utsträckning, detta kräver större förståelse och förkunskaper hos oss lärare för att kunna erbjuda en bra och givande undervisning. Detta är något som inte skall tas förgivet att det fungerar, utan tvärtom, finns det säkert många yrkesverksamma lärare som inte vet hur de ska tackla en sådan situation på ett korrekt sätt ifall den uppstår. Därför är det viktigt att metoder och olika synsätt på undervisning inom detta område ventileras för att ge ett vidgat synsätt och ökad förståelse, (Norén 2009, s. 2).

Citatet ovan förklarar att elever med olika former av funktionshinder ofta integreras in i den vanliga skolan. Detta kräver större förkunskaper hos lärare för att kunna erbjuda en så bra skolgång som möjligt för dessa elever. Det är därför viktigt att diskutera detta område inom undervisning. Då denna aspekt nämns i arbetets inledning är det också intressant att läsa att även andra har samma tankegångar gällande detta.

Asmervik (2001) menar att det är viktigt att inte låta svagheterna dölja möjligheterna, då man ofta lätt kan definiera en individ via funktionsnedsättningen. Ställer man som lärare normala krav innebär det också normala förväntningar. Vidare ger han uttryck för att man ska göra det även med funktionshindrade elever, vilket kan göra att de får bättre självkänsla. Samtidigt måste man försöka förstå att det finns emotionella eller känslomässiga blockeringar som kanske inte syns vilket gör att dessa elever behöver längre tid på sig. Då måste man vara beredd att pröva en annan infallsvinkel, (Asmervik, 2001). Vidare ställs frågan om specialpedagogik som ämnesområde ska finnas i alla pedagogers utbildning och Asmervik menar att svaret på frågan är ”både-och”. Trots allt kräver specialpedagogiken fackkunskaper utöver de kunskaper man får i den pedagogiska grundutbildningen. I en enkätundersökning bland lärare (Malmgren, Hansen i Granberg, 2007) efterfrågas även här specialpedagogikens kompetens, bland annat i relation till elever i behov av stöd.

Vad innebär då specialpedagogik som begrepp? Det är ett yrkesområde som innefattar kompetens och kunskap om hur svårigheter uppstår samt vilka speciella

arbetsätt och metoder som kan kopplas till dessa (Persson i Granberg, 2007). På följande sätt skriver Skolverket (2011:b) om specialpedagogik:

Specialpedagogik handlar om undervisning och socialisation av barn och elever i behov av särskilt stöd och/eller med funktionshinder. Specialpedagogiken i förskola och skola kan sägas ha två huvudsakliga funktioner: åtgärdande respektive förebyggande. Specialpedagogiska åtgärder sätts in när den vanliga undervisningen inte bedöms räcka till, (Skolverket, 2011:b).

Ovan ges exempel på specialpedagogikens funktioner inom förskola och skola; åtgärdande eller förebyggande, men också när åtgärder av detta slag sätts in. Särskilt stöd ges alltså när eleven riskerar att inte nå målen eller av annan anledning är i behov av särskilt stöd. I vilken utsträckning varierar från person till person. Elever som får specialpedagogiska åtgärder grupperas utifrån vilka problemområden de har. Det kan handla om hörselnedsättning, synnedsättning och utvecklingsstörning, (Skolverket, 2011:b). Delade meningar råder ifall beteende- och inlärningsproblem beror på funktionsnedsättningar hos elever eller brister i den pedagogiska verksamheten eller elevens miljö utanför skolan, (ibid.).

Ovanstående avsnitt kan ge exempel på hur specialpedagogisk verksamhet kan se ut och vilka elever som får dessa åtgärder. Eftersom det ofta handlar om elever med en utvecklingsstörning eller annan funktionsnedsättning så är det av intresse att ta del av olika synsätt på hur man kan bemöta dessa elever och vilka problem de kan ha.

Specialpedagogik i förhållande till estetiska ämnen

Mälson-Nystedt och Wahnström (2009) studerar till specialpedagoger och skriver i sin examensuppsats bland annat om hur pedagoger talar om estetiska ämnens betydelse för att främja lärande och utveckling hos elever i särskolan. De kommer fram till att estetiska ämnen bland annat ger ökad självkänsla hos eleverna och ökad möjlighet till kommunikation. De menar också att studien är av stor betydelse inom specialpedagogisk verksamhet.

Det är viktigt för pedagogik i allmänhet och särskola samt det specialpedagogiska fältet i synnerhet att pedagogerna får vidareutbilda sig i hur de kan arbeta med estetiska ämnen (ibid.). Informanterna i deras undersökning återkommer ständigt till de estetiska ämnens betydelse för personlig utveckling och en god självkänsla.

Elever på särskolan har inte alltid en utvecklad verbal kommunikation, då passar alternativet att mediera¹ kunskap. Detta får de möjlighet att göra genom att använda olika sinnen i estetiska ämnen. Ett av målen pedagogerna tar upp i undersökningen är att som elev bli sedd och att en av de viktigaste faktorerna vid inläring är att ha roligt. Men också att det är viktigt att kombinera utmaning med att lyckas. Undervisning på individnivå är vanligt förekommande med tanke på att ingen grupp är homogen utan varje individ har en egen planering. Pedagogerna är noga med att ge beröm och att eleverna ska göra själva. Processen är det viktiga för att ge självkänsla, och vad det kan leda till i fortsättningen. Detta är av särskild betydelse då många elever höjt sin självkänsla efter att de börjat särskolan. Det beskrivs som att eleverna många gånger är ”vingklippta” då de kommer till särskolan, eftersom de gått integrerade i en vanlig skolklass och att detta inte har

¹ överföra

fungerat, (Mälson, Nystedt&Wahnström, 2009).

Vad dessa pedagoger säger om lärande gentemot de estetiska ämnena är att det sistnämnda ger ökad självkänsla och kommunikationsmöjligheter för eleverna. Vidare är det intressant att eventuellt finna likheter med ovanstående examensuppsats och undersökningen i detta arbete.

Atterström och Persson (2000) tar även de upp betydelsen av att alla lärare oavsett sammanhang och årskurs är i behov av vidgad och fördjupad specialpedagogisk kännedom. Eftersom kravet på pedagogerna ökar i och med elever i behov av stöd, är också behovet av specialpedagogisk kunskap angelägen i alla lärarutbildningar (Clark m.fl i Atterström&Persson, 2000). Dock bygger specialpedagogik i klassrummet i stort på en modell som beskriver brist. Atterström och Persson frågar sig huruvida specialpedagogik bedrivs för elevers skull eller den pedagogiska situationens skull. Utifrån ett perspektiv som ser IQ- relaterade kompetenser som det primära målet, uppmuntrar man sällan till att utveckla egen kompetens, utan förstärker snarare de problem som finns. Eller skapar problem som inte alls finns. I samma anda beskriver både Asmervik (2001) och Granberg (2007) att en kognitiv funktionsnivå blir mer uppenbar i skolsituationen. Skolan är följaktligen en plats där problem uppmärksammas, identifieras och åtgärdas. Därav har skolan ett extra ansvar gentemot dessa elever. Det är viktigt att se till andra kompetenser hos eleven, än att bara se bristerna. En elev med självförtroendet i botten som har lässvårigheter kanske inte blir hjälpt av lästräning utan snarare av sina konstnärliga sidor, då intresset eller förutsättningarna kanske ligger i det praktiska området. Det handlar om kompetenssyn; att identifiera förmågor och möjligheter hos varje elev, (Atterström&Persson, 2000). Detta sätt att likvärdera alla typer av kompetenser kallas differentieringsmodellen. Alla kan inte bygga sin självkänsla på IQ- relaterade kunskaper, dock har alla människor ett behov av att känna sig duktiga och utveckla sitt självförtroende. Pedagogen ska hitta ett område där eleven känner sig kompetent och utifrån det jobba vidare för att uppfylla andra mål.

Ovanstående avsnitt tar exempelvis upp att specialpedagogisk kunskap är betydelsefull i alla lärarutbildningar. Vidare ställs frågan om skolan eller specialpedagogiken skapar problem som inte finns, då elevers svårigheter ofta visar sig i skolsituationen. Det är därför viktigt att ha se till elevernas kompetenser och hur man kan nå andra mål med hjälp av dem. Detta är ett synsätt som även kan appliceras på elever inom gymnasiesärskolan.

Sveriges Musik och Kulturskoleråd (SMoK) gav 2011 ut en bok som syftar till att kulturskolan (läs: musikskolan) ska vara en plats tillgänglig för alla som vill gå där, oavsett funktionsnedsättning eller ej. Det talas om utvecklingsprojektet ”PASCAL-inTRYCK påTRYCK utTRYCK avTRYCK” som har gett musik- och kulturskolor i över 50 kommuner nya redskap för att möta i huvudsak människor med fysiska och psykiska funktionshinder utifrån deras förutsättningar, (Gårdare&Sandh, 2011). Sedan projektets början har antalet från ovan nämnd grupp tredubblats i kultur- och musikskoleverksamheten.

Gårdare och Sandh anser att alla pedagoger måste ha någon form av beredskap att det inte finns några barn som är ”normala”. De föreslår därför att lärarstudenter ska möta följande i sin utbildning:

”...en orienteringskurs kring normalitet och funktionsnedsättning, övnings elever/grupper med uttalade funktionsnedsättning och VFU inom särskolan. Det studenterna lär sig i dessa sammanhang har de nytta av i alla

pedagogiska sammanhang framöver. Förhoppningsvis ger det en inblick som även bidrar till en bättre värdegrund.” (Gårdare&Sandh 2011, s.16)

I likhet med Norén (2009) och Atterström och Persson (2000) tar även citatet ovan upp att det bör finnas mer möjlighet till utbildning kring elever med funktionsnedsättningar under studietiden. Detta skulle också kunna bidra till en bättre värdegrund, (Gårdare&Sandh, 2011).

De talar också om att det bör finnas ett par personer på varje kulturskola som har djupare kännedom om funktionshinder. Detta skulle i bästa fall kunna leda till att dessa personer kan vara en resurs för sina kollegor, exempelvis genom att ge råd och stöd kring arbetet med funktionshindrade. Detta liknas vid en specialpedagogs uppgift (Gårdare&Sandh, 2011). Genom att synas och visa upp vad man har presterat växer man som människa och får perspektiv på sitt lärande. Vi har alla behov av att synas för att få bekräftelse. Det offentliga rummet ska tillhöra alla, inte bara en utvald grupp (ibid.). Christel Nilsson (i Gårdare&Sandh) menar att samhället inte ska se det som ”vad kulturlivet kan tillföra de funktionsnedsatta” utan ”vad de funktionshindrade kan erbjuda kulturlivet”. Som en utveckling av detta föreslår Gårdare och Sandh följande:

Stöd bör ges till yrkesförberedande kurser inom det konstnärliga området specifikt för vissa grupper av ungdomar med funktionsnedsättning.

Högskolor/universitet med lärarutbildningar inom det estetiska området bör få ett specifikt uppdrag att öka andelen elever med funktionsnedsättning. De bör också ges ett uppdrag att se över vilka delar av deras intagningsprocesser som missgynnar elever med olika funktionsnedsättningar.” (Gårdare&Sandh 2011, s. 27)

Detta exempel är ett förslag om att yrkesförberedande kurser och lärarutbildningar med estetiska inriktningar även bör omfatta elever med olika funktionsnedsättningar. För precis som alla andra, vill en individ med ett funktionshinder kunna vidareutveckla sin specifika kompetens inom ett visst område.

Ytterligare angående möjlighet till vidareutbildning för funktionsnedsatta skriver Becker Gruvstedt (i Gårdare&Sandh) om personer utan någon form av funktionshinder, och deras möjligheter till att vidareutbilda sig inom det estetiska fältet till exempel på folkhögskola. De erbjuds utbildning med progression i ett livslångt perspektiv (ibid.). Detta alternativ bör även ges till funktionshindrade personer, då ett funktionshinder inte är likvärdigt med avsaknad av utvecklingsmöjligheter. Vidare tar Becker Gruvstedt upp problematiken med betyg i gymnasiesärskolan: ”Gymnasiesärskolans betyg ger inte behörighet till högre studier hur bra ämnesstudierna än har lyckats.” (Becker Gruvstedt i Gårdare&Sandh, 2007)

Detta påverkar i förlängningen både lärares och elevers syn på värdet av kunskap och meningen med att studera. Denna aspekt kan även inverka på hur undervisningen organiseras underhållsmässigt och pedagogiskt, (ibid.).

Problematiken med betyg berör gymnasiesärskolan och är därför intressant i detta sammanhang då en undersökning som innefattar lärare i gymnasiesärskolan kommer att antingen stärka eller försvaga ovanstående resonemang.

Musikundervisning i grundsärskola

Norén (2009) vill med sin examensuppsats bredda sin musiklärarutbildning genom att studera metoder i musikundervisningen på särskolan. I resultatdelen presenterar han centrala begrepp i pedagogers arbete i särskolan. Turtagning, inramning av lektion genom att börja och avsluta på samma sätt varje gång och att motivera eleverna är exempel på återkommande uppgifter som pedagoger lämnat angående sin verksamhet. Han finner också att ingen av dem är utbildade musiklärare utan de har tagit över tjänster efter exempelvis musikterapeuter. Det uttrycks att detta faktum gör att vissa moment inom undervisningen får stå tillbaka på grund av att de saknar teoretiska och praktiska kunskaper som vid vissa tillfällen krävs, (ibid.). Vidare diskuterar Norén varför det ser ut som det gör och kommer fram till att den ekonomiska aspekten är en avgörande faktor. Dock kan detta faktum få konsekvenser för elevers utveckling och lärande (ibid.).

Hur beskriver pedagoger förhållningssätt inom särskolans musikverksamhet? Detta är något som Stenman (2010) belyser i sin studie ”Tankar och förhållningssätt i särskolans musikverksamhet”. Efter att ha arbetat inom särskola med musik fann hon att den största motivationskällan för eleverna var hennes eget förhållningssätt. Då Stenman inte hade någon tidigare erfarenhet av att arbeta med elever med utvecklingsstörning sökte hon sig till musikterapeututbildningen. Hon menar att hon, med sin musikterapeutiska ingång i skolvärlden ser elevens individuella mänskliga process som delmål och ökad självkänsla och självförtroende som målet i sin undervisning (ibid.).

Intervjuresultaten i Stenmans studie visar på att de organisatoriska frågorna står i fokus för lärarna. Stenman ställer sig då frågan vad som händer med eleverna, får de den musikundervisning de har rätt till och blir de mötta i sina behov? En följdfråga till detta blir hur villkoren kan förbättras för de anställda. Det som är tydligt är att informanternas känsla av bland annat otillräcklighet och maktlöshet gör det betydligt svårare att möta elevers behov, det som egentligen är det viktigaste. Om det organisatoriska däremot fungerar så finns utrymme att ställa elever i centrum (ibid.).

De arbeten som presenteras ovan tangerar områden som även denna studie gör vilket möjliggör jämförelse mellan musiklärarens upplevelse av deras undervisning.

Metod

Då syftet i undersökningen är att ta del av musiklärares egna erfarenheter och upplevelser har kvalitativa halvstrukturerade intervjuer utgjort metodansatsen i detta arbete. Detta för att den kvalitativa forskningsintervjun har som mål att få ta del av informanternas erfarenheter och livsvärld för att sedan tolka innebörden av de beskrivna fenomenen (Kvale, 2009). Vidare beskriver Kvale att intervjusituationen liknar ett vardagssamtal på så sätt att det inte utgår från ett strikt frågeformulär utan kan ändra riktning beroende på vad informanten upplever relevant. Dock ligger en intervjuguide till grund för intervjun som fokuserar på olika teman samt förslag till frågor, (ibid.).

Det halvstrukturerade tillvägagångssättet i detta arbete har sett ut så att det, med forskningsfrågorna som utgångspunkt, har skrivits underliggande intervjufrågor, (bilaga 1). På så vis kan en enda forskningsfråga besvaras genom att ställa flera intervjufrågor, (Kvale, 2009). Detta ger en större bredd i svaren och öppnar också upp för nya infallsvinklar. Men beroende på de svar informanterna gett och andra tankar som dykt upp i intervjusituationen, har frågorna kastats om och vissa följdfrågor tillkommit. Intervjuerna har rört sig mellan olika riktningar beroende på vad informanterna anser vara relevant, (Bryman, 2012). Flexibiliteten i det kvalitativa arbetssättet passar ändamålet med undersökningen. Intervjuresultaten är inte generaliserbara med tanke på antalet intervjupersoner (Kvale, 2009), men däremot finns möjligheten att ta del av andras erfarenheter vilket kan vara av betydelse i lärares framtida yrkesliv. Sanning om ett faktiskt förhållande är inte av intresse i detta arbete, utan sanningen om hur informanten uppfattar sig själv, (Kvale, 2009). Med utgångspunkt från Kvales lista ”Validering på sju stadier” har tillförlitliga informanter intervjuats och planering av intervjuer skett i enlighet med denna.

Urval

Intervjuer har genomförts med tre musiklärare som arbetar inom gymnasiesärskolan. Två av dem arbetar på ett estetiskt program och en på det individuella programmet. Detta för få ta del av olika typer av infallsvinklar och arbetsmetoder inom musikundervisning men också för att synliggöra skillnaden mellan att arbeta inom det estetiska programmet och det individuella programmet inom gymnasiesärskolan.

Kvale (2009) skriver om faran med att ha för få informanter då det är svårt att generalisera och pröva hypoteser mellan exempelvis grupper. Då jag inte är ute efter någon statistik eller skillnader mellan grupper, utan snarare var och ens upplevelse av musikundervisning så anser jag att detta inte har någon betydelse. Informanterna är lärare inom samma område men på grund av olika faktorer, såsom skillnader gällande utbildning, erfarenhet och personlighet så fick jag ändå ta del av olika perspektiv.

Etiska aspekter

Vad gäller de etiska aspekterna av detta forskningsarbete har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) stått till grund. Samtliga informanter har gett sitt samtycke att delta i undersökningen och i samband med utskick av intervjufrågor blivit informerade om undersökningens syfte, samt att deras medverkan är frivillig.

Alla har också gett sin tillåtelse att intervjuerna spelas in. I enlighet med konfidentialitetskravet (ibid.) har transkriberingarna av intervjuerna och inspelningarna förvarats så att ingen har kunnat ta del av dem. De geografiska platserna på informanternas arbetsplatser kommer heller inte att omnämnas i texten.

Genomförande

I den första kontakten med informanterna som skedde via e-post och telefon informerades de om syftet med undersökningen. De blev också innan intervjuerna tillfrågade om de gav tillåtelse till att intervjuerna spelades in, samt upplystes om att inga namn kommer nämnas i arbetet. Intervjuerna genomfördes mellan den 11:e och 22:a oktober 2013. Intervjufrågorna e-postades ut innan varje intervjutillfälle så att informanterna skulle få möjlighet att förbereda sig.

Den första intervjun gjordes hemma hos informanten, i hennes kök. Den andra och tredje genomfördes på informanternas arbetsplats, i grupprum. Samtliga intervjuer spelades in på dator och telefon. Under den första intervjun som blev ca en timme och fyrtio minuter avbröts inspelningen oavsiktligt när det var ca tjugo minuter kvar så de sista tjugo minuterna fördes det minnesanteckningar över. Då transkribering genomförts av den första intervjun och tidsomfattningen blev stor, eftersträvades de andra två intervjuerna till att bli maximalt en timme långa. Det transkriberade materialet blev sammanlagt 45 sidor. I den första intervjun skrevs allting ut ordagrant, dock visade det sig att allt inte var av relevans. I transkriberingsarbetet med de andra två intervjuerna så antecknades endast det som ansågs relevant för analysarbetet. Detta har upplevts som en svår uppgift för mig att utröna vad som kan vara av betydelse och inte. Precis som Patton i Fejes och Thörnberg (2002), skriver om kvalitativ analys, ligger utmaningen i att skilja mellan det betydelsefulla och det ointressanta så att man kan skapa mening ur en omfattande mängd data. Det inspelade materialet blev sammanlagt tre timmar och fyrtiosju minuter. De transkriberade intervjuerna skickades sedan tillbaka till informanterna för kontroll och återkoppling samt kompletterande svar. I det fall där intervjuens sista tjugo minuter inte spelades in, skickade informanten kompletterande tankar kring minnesanteckningarna.

Presentation av informanter

För att få en tydligare bild av informanterna följer nedan en presentation av var och en. Ur ett etiskt hänseende har jag valt fingerade namn. Programmet för estetiska verksamheter inom gymnasiesärskolan kommer fortsättningsvis att benämnas som det estetiska programmet och det estetiska programmet musik inom gymnasieskolan får benämningen estetisk musik.

Karin

Karin är utbildad rytmikpedagog och har jobbat inom särskola på grundskolenivå i 25 år. Hon har utöver sin musiklärarutbildning bland annat läst 20 högskolepoäng musikterapi.

Karin hade ingen verksamhetsförlagd undervisning (VFU) med funktionshindrade under sin utbildning men eftersom hon i sitt examensarbete skulle skriva om rytmik med utvecklingsstörda så hade hon på eget initiativ en studiecirkel med

utvecklingsstörda och deras familjer; en form av barnkörlek. När Karin kom ut i arbetslivet arbetade hon först på dagcenter som timanställd tills hon sökte och fick en tjänst på särskolan genom musikskolan. Ett estetiskt program för gymnasiesärskoleelever efterfrågade hon redan när hon började arbeta då hon märkte att intresset och den musikaliska begåvningen var stor hos vissa elever. För några år sedan var det några elever på gymnasiesärskolan som själva skrev ett förslag att de ville ha ett estetiskt program, till kommunfullmäktige. Till sist var det eleverna själva som drev igenom förslaget. Det är nu det sjätte året som det finns en estetisk inriktning på gymnasiesärskolan, programmet där Karin arbetar.

Lisa

Lisa är utbildad musiklehrare och har arbetat på estetisk musik i 13 år där hon undervisar i bland annat ensemble, sång och gitarr. Hon har arbetat deltid på det estetiska programmet sedan förra året, och berättar att hon inte har någon specialutbildning för att arbeta just med dessa elever. Hon blev tillfrågad att börja jobba på detta program då hon har en annan infallsvinkel än den andra musiklehraren som arbetar där. Lisa kommer från ”det lite rockigare hållet”. Hon berättar att hon inte visste hur det skulle bli att arbeta på särskolan; hon kände sig säker på sitt undervisningsområde men visste inget om det andra. Nu har hon arbetat med detta i ett och ett halvt år och tycker att det har varit otroligt roligt. Lisa känner inte att hon saknar någon utbildning för att arbeta inom särskolan då eleverna är så pass lika de ”vanliga” eleverna. Hon känner dock att det skulle vara intressant att läsa musikterapi för att lära sig mer.

Anna

Anna är utbildad musiklehrare och har arbetat i fem år, bland annat på estetiska gymnasiet. Nu arbetar hon på kulturskolan som sångpedagog och på gymnasiesärskolan på deltid. Det enda som berörde undervisning med funktionshindrade under hennes musiklehrarutbildning var en halvdag om ADHD och läs och skrivsvårigheter. Hon säger att det kanske är ett område som berördes någon fler gång, men i princip kände hon sig ”blank”. Den erfarenhet som hon hade sedan innan handlade om funktionshindrade var från personer hon träffat själv.

Anna hade inte funderat på att arbeta inom särskolan innan hon började på sitt nuvarande arbete. Hon blev tillfrågad att vikariera på det individuella programmet förra året. Hon gick in i detta nuvarande jobb med inställningen ”jag kan väl prova”. Hon har pratat mycket med en närstående som jobbat inom särskola men också assistenter och lärare som känner eleverna sedan tidigare; vad de jobbat med och olika tillvägagångssätt. Hon har upplevt alla dessa personer som värdefulla resurser. Anna arbetar på gymnasiesärskolans individuella program med flerfunktionshindrade elever.

Tillförlitlighet

Man måste alltid, oavsett vilken metod man väljer för att samla in information, kritiskt granska den för att bedöma hur pass tillförlitlig och giltig information man fått fram, (Bell, 2007). Reliabilitet är ett mått på huruvida ett tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen men under samma omständigheter, (ibid.). Om informanten förändrar sina svar under en intervju och beroende på vem som frågar, eller ger helt andra svar i en annan situation, är det inte en tillförlitlig källa.

Reliabilitet diskuteras framförallt i förhållande till ledande frågor när de inte är en medveten del av intervjutekniken (Kvale, 2009). Validitet eller giltighet är ett mått på om man mäter eller beskriver det man avser att mäta eller beskriva (Bell, 2007). Det handlar alltså om giltighet till sanningen och om observationer man gjort som forskare speglar det vi är intresserade av att veta, (Kvale, 2009). Bell (2009) menar att om man arbetar med ett kortare projekt som inte handlar om att på ett strikt sätt testa eller mäta något, är det inte av någon större väsentlighet att fördjupa sig i validitet.

I denna undersökning har datainsamling skett genom halvstrukturerade kvalitativa intervjuer, vilket innebär att det är reliabiliteten som är av intresse för att mäta tillförlitligheten i metodvalet. Utifrån forskningsfrågorna har uttömmande intervjusvar getts. Informanterna har själva kunnat styra i vilken ordning frågor dyker upp och i vilken omfattning de väljer att beskriva olika företeelser. I och med detta anser jag att intervjuerna genererat önskvärt material. Då forskaren är ett centralt redskap inom kvalitativ forskning så beror resultatets kvalitet till stor del på hur forskaren är som människa, speciellt i analysdelen (Patton i Fejes&Thörnberg, 2009). Föregående aspekt ställer i detta fall stora krav på mig och mina färdigheter. Detta kan ses som en svaghet i metoden, då jag inte har någon tidigare erfarenhet av kvalitativ metod varken i intervju- eller analysarbete.

Analysmetod

Varje kvalitativ studie är sin egen, vilket innebär att även det analytiska arbetet är unikt, (Patton i Fejes&Thörnberg, 2009). Dataanalys i kvalitativ forskning beskrivs av Bogdan och Biklen i Fejes och Thörnberg (2009) som ett förlopp då forskaren systematiskt undersöker och organiserar det insamlade datamaterialet för att komma fram till ett resultat.

Som inspirationskälla i analysarbetet står Kvale, 2009. Han beskriver begreppet kodning som att man knyter ett eller flera nyckelord till ett textavsnitt för att senare kunna identifiera ett yttrande.

Meningskoncentrering innebär att huvudinnebörden i informantens svar pressas samman i få ord, för att slutligen knytas ihop till en mer beskrivande text. Det handlar om att hitta huvudteman i datamaterialet, (Kvale, 2009). Detta kan också betraktas som en användbar källa i mitt analysarbete.

Det transkriberade materialet blev sammanlagt 45 sidor och lästes igenom flera gånger. I samband med genomläsningen kodades materialet med inspiration från Kvale (2009). I denna kodning av att läsa igenom texterna användes färgmarkeringar. Grön färg användes för att koda allt som hade med undervisning att göra. Rosa användes för att koda allt som hade med styrdokument att göra. Orange användes för att koda allt som hade med elever att göra. Gul färg användes för att markera allt som hade med arbetssituation att göra. Färgsystemet tydliggjorde vilka områden respektive intervju behandlade och i vilken omfattning. Det blev enklare att söka samband och organisera materialet.

I tillägg till detta kodades materialet ytterligare genom egna underkoder till de olika färgerna. Dessa underkoder skrevs ut som egna kommentarer i marginalen och blev slutligen ett stort antal skilda uttryck.

Detta omfattande kodningsarbete underlättade följaktligen det slutgiltiga arbetet då den stora mängden material skulle reduceras till ett resultat i form av tre huvudteman.

Resultat

I följande avsnitt presenteras resultatet av intervjustudien. Intervjuszvaren har kategoriserats under följande temarubriker:

1. Musiklärares yrkesroll
2. Resurser och mål
3. Elevers behov

Under dessa teman finns ett antal underrubriker för att organisera texten ytterligare.

För att anpassa citaten till skriftspråk, har mindre språkliga ändringar gjorts. Längre citat skrivs ut som blockcitat, medan kortare citat förekommer i texten och benämns genom citationstecken.

Musiklärares yrkesroll

Skilda kompetenser

Då Karin är rytmikpedagog och Lisa är utbildad inom ensemble- och instrumentalundervisning så skiljer sig deras kompetenser åt. Detta är något som båda upplever som en tillgång då de kompletterar varandra i flera avseenden vilket leder till att eleverna får en bredare utbildning. Ändå kan man skönja vissa likheter i deras arbetssätt.

I arbetet med notation jobbar de med ackord då eleverna har stor nytta av att kunna ackordsanalys till exempel om de själva vill ta ut låtar. Både Karin och Lisa använder sig av ackord i olika färger ovanför sångtexten, ritar siffror på klaviaturen eller skriver siffror till ackord för att det ska bli så tydligt som möjligt. Lisa ger ett exempel på hur hon lär sig av eleverna vad som fungerar då en elev reagerade på att hon bytt färg på ackorden:

[...] och jag tror att jag, av en slump använt rött och en dag hade jag valt blått och då kommer en elev och frågar ”varför har du valt blått på ackorden?” [...] det visade sig att det var jätteviktigt för hon har ju en synnedsättning. Eleven sa ”det är mycket bättre med rött för det ser jag mycket bättre”. Vad bra att jag fick veta det, jag kommer alltid att använda rött nu, (Lisa, 2013)

Lisa upplever att hon tycker att det är svårare att undervisa elever som är på en lägre nivå och som också behöver mer motivation. Hon menar att någon annan kanske har den styrkan, men att hennes styrka främst är att få elever på högre nivå att nå längre. Hon poängterar dock att ”man får försöka att anpassa sig och jobba på saker man är sämre på, om det krävs för eleverna”.

Musiken som grund

Arbetar man med elever på det individuella programmet så tycker Anna att man bör ha en musikterapiutbildning. Själv kommer hon från en bakgrund med enskild undervisning. Eftersom hon är sångpedagog brukar hon plocka moment därifrån även i denna undervisning. Hon menar att det i båda fallen handlar om att möta en individ men att detta blir på en annan nivå. Anna känner en trygghet i att det finns

andra vuxna som känner eleverna bättre och som tar det yttersta ansvaret medan hon tar det musikaliska ansvaret. Att ha den musikaliska utbildningen som grundbult är livsviktigt i den här situationen, menar hon. Hon hävdar även att man kan göra något musikaliskt av det man har, se flera alternativ i stället för ett, och att det är av stor vikt att eleverna ska få en musikalisk upplevelse. Hon berättar att det tidigare har varit lärare i andra ämnen som hållit i musikundervisningen och Anna tänker att det måste vara svårare för dem att förhålla sig till ovan nämnda aspekter.

Metoder

Karin undervisar i kursen musik och i sin undervisning använder hon rösten som förstärkning i till exempel koordinationsövningar då man först ska klappa på knäna, sedan händerna i kors för att till sist spela på trummorna. Arbetssättet är detsamma som hon använder för fyror och femmor i grundskolan. Hon menar att rytmikmetodiken handlar mycket om att testa olika metoder och tänka om i stunden. Rytmiken har betydelse i hennes arbete då det handlar mycket om att få in musiken i kroppen och jobba med rörelse. Hon anser också att denna metodik passar särskoleelever mycket bra. Just nu arbetar de med dirigeringsövningar och tittar på dirigeringsfilmer på Youtube.

Även Lisa jobbar med ”riff” eller annan melodisk figur och rytmiska markeringar genom att klappa eller sjunga dem tillsammans i gruppen. En svårighet är att eleverna kan vara på olika nivå så det gäller att hitta låtar som passar allas utveckling. För elever som inte kan läsa måste man hitta metoder att repa in text och vissa kan ha koncentrationssvårigheter. Man får inte vara rädd för kaos menar Lisa.

Karins ingång till 16- och 17-åringarna är att jobba med låtar som de gillar. Det är hennes uppgift som lärare att förenkla och arrangera musiken så att den låter bra. Att göra om låtarna till egna versioner är något som känns okej för eleverna, mycket tack vare program på tv som till exempel ”Så mycket bättre”. Karin försöker utifrån kursplanen att arbeta mycket med teman. En uppgift som de jobbar med just nu är att var och en ska välja en Beatleslåt. Dock kan det ibland vara svårt att se till att alla hänger med:

[...] i början, ena grabben ville verkligen ha med melodislingan. Och han kan den biten, så då kompar vi andra DD GG AA (visar, sjunger) och så ska ju trummorna in [...] det var ju jättesvårt att få till, för trummisen framförallt. Så man måste öva öva öva. Och alla får sitta där och stampa. För att det ska komma rätt på till exempel gitarren eller pianot, (Karin, 2013)

Denna situation exemplifierar vikten av att använda rösten och sjunga med, samt betydelsen av upprepning. Vidare berättar Karin om sångaren i ensemblen som inte kan läsa:

Sen så har vi ju det här, sångaren kan inte läsa, utan han är expert på att läsa på läpparna. Så oftast blir det att jag läser texten en gång eller att vi sjunger låten en gång. Och så läser han på mina läppar så att det är jätteviktigt att jag också sjunger [...] han har bara ett bra minne, och läser på läppar [...] han är så fantastiskt duktig och så har han sådan här (sjunger med basröst) röst. Han är cool, (Karin, 2013)

Karin uttrycker en del av sångarens problematik, att han inte kan läsa. Men hon understryker också han är duktig och snabb att lära om han får de rätta förutsättningarna för det.

Lisa ser en utmaning i att hitta låtar som man kan få att låta så likt originalet som möjligt. Hennes vanligaste trick gällande metod och arbetssätt är att vara med och

spela själv för att förhöja musikupplevelsen. Det ska kännas på riktigt och finnas en livekänsla:

[...] när vi börjar få ihop låten lite mer brukar jag försöka skapa en livekänsla. Alltså jag brukar tänka in en publik när vi spelar så att man... om det passar så kanske man lägger in "här kör vi bara trummor och sång så ska vi försöka få med publiken" (Klappar) "kom igen allihopa, nu kör vi!" så står jag ofta och skriker i micken själv [...] och så kanske man kör någon presentation "på trummor har vi..." Att verkligen få det här "Yeah!" och de tycker att det är ganska roligt, tror jag i alla fall. (Lisa, 2013)

Här ges ett tydligt exempel på hur viktig den musikaliska upplevelsen är i undervisningen.

Arbetsätt på individuella programmet

Anna utgår ofta från elevernas egna impulser och initiativ i sin undervisning. Ett exempel på detta kan vara att eleverna själva får välja ett instrument ur en korg. Detta för att de ska få känna att de kan styra musiken åt något håll. Det kan även bestå i att eleverna spelar en rytm som Anna fångar upp och accentuerar. Anna har också rullstolsdans och det handlar om att eleverna ska uppleva rummet och rörelsen men också upplevelsen av att de är flera bredvid varandra som kan kommunicera.

Lektionsinnehållet bygger alltid på samma stomme. Anna förklarar att hon brukar tänka på lite olika sätt; bland annat att tänka att lektionen följer en röd tråd, eller spänning/avspänning. Det viktiga anser Anna, är att få in det aktiva elementet. Musiklyssning är något som de också har provat på. Då reagerar eleverna olika. Vissa kanske blir lugna av något som andra "går igång på". De har till exempel lyssnat på Vivaldis "Årstiderna". Då lyssnade de på vintern under vintermånaderna och våren på våren och så vidare. Det handlade mycket om igenkänningsfaktorn, att lyssna på samma stycke under en längre period. Anna försöker alltid att ha med någon namnsång också. Detta för att uppmärksamma individen. Då får de prova på att spela själva och tillsammans, vilket gör att hon får med både det individuella och känslan av sammanhang. Viktigt här är också att eleverna får möjlighet att själva välja ett instrument att spela på. Eleverna lyser ofta upp när de hör sitt namn i namnsångerna och Anna liknar det vid en elev i årskurs tre, det känns både lite jobbigt och spännande på samma gång. I rullstolsdansen jobbar hon på samma sätt. Anna framhåller att man måste prioritera utifrån elevens förutsättningar och vad som är bra för eleven. Hon upplever det därför svårt att individanpassa undervisningen. De flesta skulle må bra av att ha musik både individuellt och i grupp.

Bedömning och styrdokumentens betydelse

I och med reformen inom gymnasiesärskolan så råder en ny kursplan för eleverna i årskurs ett. Karin ställer sig frågan varför de har betyg i gymnasiesärskolan, då hon anser att de inte leder vidare. Elever bryr sig ju inte om de inte behöver betygen.

[...] det ska vara så lika som möjligt och de ska ha betyg, det är viktigt för att de ska kunna läsa vidare [...] men det leder ju inte direkt till något. Ifall det är en elev som är lite full i sjutton och inte vill, "nä, jag vill faktiskt inte, jag vill spela dataspel eller bara chilla för betygen betyder ju ändå inget så då kan jag ju göra det" (Karin, 2013)

Karin anser därför att det inte är bättre än innan reformen. Hon tycker också att allting känns väldigt svajigt med tanke på att Skolverket inte tryckt upp någon kursbok utan tar bort, ändrar namn och ändrar kurser hela tiden. Hon har heller inte

fått tid att sätta sig in i de nya betygskriterierna och vad begreppen i dem betyder, vilket hon inte tycker känns bra.

Detta är en problematik som även Lisa tar upp. Hon tycker att kursinnehållet är svårt skrivet i de nya kursplanerna där det ställs höga krav. Bara begreppen i sig är svåra att förstå. Hon menar att kunskapskraven borde vara kopplade till eleverna direkt, då de är svåra att förmedla, till och med för lärarna. Att Lisas kursplaner är skrivna att passa alla estetiska ämnen upplever hon försvårar saken ytterligare:

Så det kan man ju tycka är lite konstigt, om man skriver kunskapskrav som ska vara riktat mot en gymnasieskola så borde man tänka att man skriver så att de här eleverna ska förstå det direkt. [...] De borde ha rätt att kunna förstå. [...] Men det är klart att det får bli min uppgift att förmedla det, men det är ju krångligt, det är ju så man själv får tänka till [...] ”vad betyder det här i min undervisning?” och då att eleverna ska förstå det... det är ju ett steg till... (Lisa, 2013)

Eftersom kursplanerna ska efterlikna Gy11 ställs också högre krav på analys, och enligt Lisa är det något hon ”kämpar” mycket med även med sina övriga elever. Lisa tycker inte att styrdokumentet är till någon större hjälp utan att det är upp till varje lärare att välja vad man lägger fokus på utifrån vad som är bäst för eleverna. Hon understryker att hon tycker hennes åsikt att utveckling i grunden är positiv då det möjliggör att lägga upp undervisningen annorlunda. Det nya betygssystemet fungerar bra med hennes övriga elever eftersom det finns fler betygssteg. I denna verksamhet önskar hon däremot att tyngdpunkten skulle ligga på personlig utveckling. Därför vill hon helst att betygen ska försvinna helt.

I det individuella programmet används inte betyg. De jobbar istället med individuella mål, till exempel kommunikation i musiken i förhållande till ett annat ämne. Den individuella studieplanen har färre mål än en vanlig kursplan. ”Med dessa elever kan man inte få med allt, utan ta det som det är.”, menar Anna. Hon utgick ifrån andra kursplaner när hon utformade musikundervisningen. Då ingen av hennes elever ännu berörs av reformen och de nya kursplanerna så använder Anna fortfarande den gamla kursplanen i estetisk verksamhet.

Resurser och mål

Resurser i kollegor och elever

Att kunna diskutera betyg eller frågor som ”vad fungerar för dig?” med varandra eller i arbetslaget, anses vara en tillgång både för Karin och Lisa. Även det faktum att Lisa också arbetar på estetisk musik gör att ett samarbete elever emellan blir mer naturligt. Lisa förklarar att om det behövs uppbackning till en konsert så kan hon välja ut de elever från estetisk musik som hon anser passar för uppdraget. Då kan hon coacha dem i hur de ska bemöta eleverna på det estetiska programmet. Detta möjliggör också att det blir en ”elevgrej” eftersom ingen lärare behövs på scen. Karin ser det också som en tillgång att eleverna får möjlighet att jobba tillsammans och peppa varandra och hon upplever att de växer med de estetiska ämnena.

Instrumentresurser och individuell undervisning

Vad gäller instrument så har Karin och Lisa full uppsättning av alla ensembleinstrument eftersom de delar utrustning med estetisk musik. Att eleverna ska få enskilda instrument- och sånglektioner är något de jobbar på. Nu bedrivs all

undervisning i grupp trots att eleverna själva önskar att få enskild undervisning. Både Karin och Lisa anser att de har för lite tid avsatt för varje elev. Om de skulle få bedriva enskild undervisning skulle de kunna fokusera mer på varje elevs enskilda behov. På så vis har estetisk musik bättre förutsättningar. Karin berättar att hon förr tog av sin egen arbetstid, avsedd för andra ändamål, för att eleverna skulle få individuell undervisning men av flera orsaker kunde hon inte fortsätta så. Hon berättar också att när det estetiska programmet var nytt fick de använda en musiksal på en annan skola för att estetisk musik skulle få tillgång till salarna. Detta medförde problem för vissa elever som till exempel var blinda eller inte klarade av att byta buss.

Anna uttrycker också en önskan om individuell undervisning; tidigare så hade hon eleverna även individuellt och så såg det ut i flera ämnen, inte bara i musik. Lärarna kommunicerade mellan varandra och det gav resultat.

[...] Det prioriterades och man hade rätt så mycket tid och hyfsat stor grupp och jag fick tid så att vi jobbade med det. Och det gav ganska bra resultat... för att då jobbade de också individuellt med andra lärare så vi hade kommunikation- ”vad gjorde den läraren och hur kan vi tänka kring den här eleven, vad har du sett för resultat och vad hände och hur visade eleven reaktioner på det här som vi gjorde och”... sådär. Så att det var jättemycket sådant och det är ju otroligt intressant, (Anna, 2013)

Av ekonomiska skäl så finns inte den möjligheten längre. En svårighet är att möta allas behov i grupp. Utåt sett kan en grupp se väldigt homogen ut men så är inte fallet, menar hon. Hon skulle gärna se att hon fick arbeta individuellt med dem igen. Anna framhåller att man måste prioritera utifrån elevens förutsättningar och vad som är bra för eleven. Hon upplever det därför svårt att individanpassa. De flesta skulle må bra av att ha musik både individuellt och i grupp.

Vad gäller resurser på arbetsplatsen så har Anna i år en musiksal, till skillnad från förra året. Där har hon en vagn med olika rytminstrument, diverse ensembleinstrument, en bygelgitarr och tonboxar. Hon försöker använda sig av det som finns och anpassa sig därefter. Det leder till tankar som ”hur ser det ut i utopin kontra sämsta läget, och var befinner jag mig nu?”:

[...] Det finns ju inte så mycket pengar så det stör... man kan ju inte hålla på att köpa in svindyra specialgrejer [...] Men man kan försöka göra och använda sig av det som finns [...] man får mycket tankar men det är svårt att översätta till verkligheten. Då får man försöka se ”hur skulle jag göra i utopin och hur skulle jag göra i sämsta läget? Var är jag nu? [...] här hamnar vi, (Anna, 2013)

Brister kontra möjligheter

Lisa anser att högkvalitativ musikundervisning i gymnasiesärskolan är att eleverna ska få spela mycket och att det ska finnas utbildade pedagoger som har eleverna i fokus. Hon anser att det är viktigt att man är utbildad för att kunna anpassa de musikaliska arrangemangen så bra som möjligt. Det är också av stor betydelse vad man är för typ av person.

Anna tycker att utifrån yttre förutsättningar utvecklas så långt det går, är grunden för högkvalitativ undervisning i alla ämnen. Det andra är medel för att nå målet. Hon menar att man måste försöka se möjligheter i hindren. Att bristerna oftast ligger hos en själv och de yttre faktorerna kan man försöka komma runt, i alla fall en bit oavsett vilken nivå man undervisar i. Att inte vara så låst är något Anna ser som en möjlighet i denna verksamhet. Hon upplever att hon fått ett större spektrum av upplevelser som lärare samt att hon lär sig om livet av att jobba på

gymnasiesärskolan. Hur hon trivs på jobbet är något som också förändras hela tiden. Hon nämner att det är intressant att hitta trivselfaktorer:

[...] det är nog ganska bra för en själv att tillåta sig... ”jag kan inte göra något annat” [...] för om jag gör det, påverkar det eleverna negativt och då blir det ju sämre för dem. Så att det är fränt att hitta de här trivselfaktorerna som man inte ens visste existerade.. (Anna, 2013)

Här tar hon upp betydelsen av att gå ner i varv och att ha ett lugnare tempo. Eftersom hon ser att det är så viktigt för eleverna, ger hon sig själv tillåtelse att stressa ner.

Då Anna har ett vikariat så upplever hon att det svåraste är att förhålla sig till yttre förutsättningar såsom ”vad händer efter det här året, ska jag fortsätta eller inte?”.

Mål på det estetiska programmet

Karin och Lisa arbetar båda på det estetiska programmet i gymnasiesärskolan vilket innebär att de möter samma elever. När vi pratar om det primära målet med musikundervisningen framhäver båda att de lägger mest fokus på själva spelandet; att eleverna ska bli så duktiga som möjligt så de kan använda musiken i sitt liv sedan. Lisa undervisar med vetskapen om att de är två lärare som kompletterar varandra men menar att hon kanske tänkt annorlunda om hon hade varit ensam musiklärare. Karin tar också upp musikämnet som betydelsefullt när det gäller självkänsla, såväl som att eleverna ska bli självständiga. Lisa tycker att målet ska ligga i att utvecklas som person och musikaliskt snarare än att det ska vara kopplat till centrala kunskapsmål. Hon tänker inte musikterapeutiskt i sin undervisning och menar att man ofta sammankopplar musikterapi med fysiska funktionshinder. Dessa elever är så pass lika vanliga elever så hon tänker inte så. Karin vill inte använda ordet terapi även om hon menar att musik ofta har en terapeutisk verkan. Specifika ord som exempelvis musikterapi är begrepp som man bör vara rädd om menar Karin. Hon anser att terapi är när flera olika människor arbetar i team, i ett större sammanhang.

Både Karin och Lisa understryker att det inte handlar om musikterapeutisk verksamhet där de arbetar.

Mål på det individuella programmet

Då Anna arbetar på gymnasiesärskolans individuella program ser hennes mål lite annorlunda ut; här är det individens personliga utveckling och upplevelse som står i fokus. Hon ser det primära målet främst som utommusikaliskt. Vad som står i fokus är hur eleven kan utvecklas och hur man som lärare kan jobba för det. Utifrån elevens förutsättningar handlar det om att ge dem kunskap så att de kan bidra med något de är duktiga på. Anna uttrycker det som att förbereda dem inför livet.

Elevers behov

Konsertupplevelsen

Examensarbetet på det estetiska programmet ser ut så att varje elev väljer en låt som ska framföras på examenskonserten och har därigenom mandat gällande hur låten ska framföras. Karin berättar att eleverna ser detta som mycket motiverande och de kan börja fundera över låtval flera år innan. Men även innan examenskonserten har eleverna många möjligheter att uppträda på scen, bland annat genom temakonsert och upplevelseföreställningar för förskolebarn

tillsammans med estetisk musik, utställningar i kombination med konsert och spelningar på ett demensboende. Eleverna kan ha skilda uppfattningar kring betydelsen av att uppträda. Karin berättar följande:

[...]Det här blir tredje hösten som vi blir kallade att spela på ett dementboende [...] och det var ganska fränt för att en kille i klassen sa ”Ja! Kul!.. [...]” ”Dom kommer ju inte att komma ihåg oss, vi gör det!” För han vill inte skämma ut sig och då tycker han ”då glömmet de...” Nästa kille i klassen säger ”Nä, dom kommer ju inte att komma ihåg oss!” Han vill bli känd, (Karin, 2013).

Både Karin och Lisa upplever att konserttillfällena stärker eleverna och att de kan utvecklas enormt under tidens gång. Karin berättar:

Vi är ju med på temakonsserter som esteterna har [...] Vi har haft elever som absolut inte vågat vara med och då har de fått ta kort och filma istället. Och en elev, första året han gick då skulle han ta kort och filma, och han stod längst bak i aulan... han blev så nervös att han kräktes [...] När han gick trean eller fyran då stod han och spelade bas på scen [...] Alltså, det är stort, (Karin, 2013)

Lisa ger också ett exempel på den positiva upplevelsen elever kan uppleva genom att uppträda och vilken personlig utveckling det kan generera:

[...]en kille som... det var ju så nervöst innan men jag lyckades få honom att prova soundcheck, för att jag förstod att skulle han sätta sig där och spela bakom trummorna, det kommer att bli för kul...han älskar att spela musik. Och det blev ju så kul för honom så han var med och spelade på alla låtar. Och det var verkligen så här efteråt ”alltså det var ju det största som har hänt i hela livet!” och han sa ”vet du, det finns ingenting jag inte skulle klara av och våga, det finns inga hinder längre, ingenting!” Han hade övervunnit någonting och det blev succé, han var rockstjärna...” (Lisa, 2013)

Vidare förklarar Lisa att det inte går att förstå vidden av hur mycket en sådan här upplevelse kan betyda för en elev och berättar att det kan råda ”eufori” bland eleverna efter en konsert.

Att arbeta med elever på gymnasiesärskolan

Karin och Lisas elever går ett nationellt program inom gymnasiesärskolan, vilket innebär att de har en utvecklingsstörning men att de är högfungerande. Båda upplever att de flesta av deras elever älskar musik, men att vissa kanske gillar någon annan estetisk inriktning mer. Rent musikaliskt kan det hända mycket under de fyra år som de går utbildningen. När de börjar kanske de inte kan ett enda ackord medan de i fyran spelar svåra låtar på scen.

Vad gäller skillnader att jobba med dessa elever säger både Karin och Lisa att det inte finns samma spärar som i en vanlig gymnasieklass. Detta menar Karin, kan vara en svårighet och att det ställer krav på läraren. Hon tar som exempel de elever som började ettan i år, de har alla utpräglade individuella behov. Även i detta sammanhang nämner Karin spärar men också psykiska problem och en attityd som ”jag vill inte!” eller ”jag kan inte!”. Hon poängterar att det ofta handlar om att tänka om pedagogiskt. Ibland kan hon använda sig av samma planering som med sina lågstadieelever.

Lisa berättar att hon upplever arbetet med dessa elever som mer personligt och gränslöst än det hon tidigare är van vid, då man blir en större del av deras värld. Hon anser att man måste vara beredd att ge av sig själv på ett annat sätt. Apropå detta ger hon ett exempel på hur hon berättar om saker hon tidigare gjort för att ”boosta” eleverna. Det kan vara att hon spelat med en viss artist eller att hon varit med i Melodifestivalen. Lisa understryker att detta inte är något hon gör med sina övriga elever, då de enligt hennes mening har nog med idolhysteri och behöver

fokusera på musiken. I detta sammanhang däremot blir det lite tvärtom eftersom Lisa vill få eleverna att känna sig viktiga. Vetskapen om att deras lärare spelat med en känd artist kan göra att de känner en stolthet i att ”vår lärare hon spelar ju med den här artisten”. Skillnader i struktur och planering är också något som är märkbart i denna verksamhet då eleverna inte läser noter vilket gör att det tar lite längre tid. Lisa ställer mindre krav på läxor men uppmuntrar dem till att jobba hemma. Hon understryker att det inte handlar om någon kravlös verksamhet då eleverna får betyg.

Innan eleverna börjar på det estetiska programmet så sker överlämningskonferenser då man får viss information från grundskolan. Karin berättar också att hon träffar eleverna när de kommer på studiebesök innan de ska välja gymnasieinriktning och att hon då försöker lära känna dem lite bättre. Lisa vill skapa sin egen uppfattning om eleverna och lära känna dem som vilken grupp som helst. Hon menar att det kan bero på situationen om något fungerar bra eller dåligt. Lisa framhåller att de inte använder begreppet ”särskola” med eleverna.

Elever på det individuella programmet

Annas elever är flerfunktionshindrade, så jämfört med exempelvis det estetiska programmet så är detta en helt annan typ av elever. Dock har många av dem ett musikintresse. Anna förklarar att hon hade svårt att i förväg föreställa sig elevernas problem. En stor resurs ser hon i assistenterna som kände eleverna och visste vad de gjort tidigare. Utifrån läroplanen så ligger kraven och förväntningarna på en annan nivå och som lärare måste man ta stor hänsyn till elevernas dagsform. Det gäller att uttrycka kraven på ett annat sätt. Anna poängterar dock att man inte ska ställa för låga krav men att det också är svårt att veta hur mycket man kan ”pusha” eleverna. Med tanke på att man får få signaler från eleverna så kan hon alltid fråga assistenterna. Som lärare måste man vara öppen och förändringsbenägen, hitta många olika sätt som fungerar och kunna ändra i stunden.

Hon upplever att hon förändrat uppfattning sedan hon började arbeta på det individuella programmet på grund av att hon ser mer likheter mellan hennes ”vanliga kulturskoleelever” och eleverna här. Hon har helt enkelt fått ”nya tankar om det basala i undervisningen”:

[...] för då har jag också upptäckt... när man har en ”vanlig kulturskoleelev” och träffar tio sådana på en dag... då kan man ju tänka att man ska göra ungefär likadant men man märker ju att man inte riktigt kan göra det. [...] Men om man låter dem liksom komma in lite och man är lite mer lyhörd så märker man ju att det kan bli väldigt olika [...] om jag använde samma material fast jag förändrar i stunden vad... och hur stor skillnad blir det? Och det blir ganska stor skillnad. Eller så blir det ganska lika. Alltså man ser liknande drag men det händer ändå olika saker. Och när jag då kom hit så upplever jag att jag har börjat se... skillnaderna hos så kallade ”vanliga” normalbegåvade elever... mer, (Anna, 2013)

Vidare förklarar Anna att detta synliggör att vi människor är olika och att det är det normala, men också en utgångspunkt i undervisningen. Inte att hitta en ram som ska passa alla. Hon anser att skillnaderna eller likheterna elever emellan är lika stora här som i en vanlig grundskoleklass.

Integrering

Karin förklarar att i kommunen hon arbetar så är särskolan integrerad och inte central. Detta för att man inte ska behöva åka så långt och att spara pengar. Detta medför stora problem då elever inte kan gå integrerat i gymnasiet. En elev som då exempelvis skrivits in i särskolan i åttan eller nian, då skillnaderna blivit för stora,

vill inte gå gymnasiesärskolan. Karin berättar att hon har stött på elever som inte ens vetat om att de gått i särskolan och att detta kan skapa stora identitetsproblem då man inte vetat om att man har en utvecklingsstörning. Det kan skapa en känsla av att ”mina föräldrar skäms” och självkänslan blir dålig. Skolan kan ju inte göra något om inte föräldrarna vill. Särskolan har en viktig roll då den jobbar med bland annat identitetsproblem och att alla har lika stort värde. Karin säger att det fungerar ofta socialt att gå integrerat, men när det blir dags att gå gymnasiet så måste man gå särskola. Hon menar att antingen så ska man ”köra hela vägen” eller klippa när skillnaderna blir för stora vilket de blir redan i trean eller fyran. Hon berättar om det mest skrämmande exemplet hon har stött på:

[...]En tjej som skulle börja fyran eller femman och hennes föräldrar tjatade sig till att flickan fick komma till särskolan en dag och bara prova. Och när mamman frågar flickan när hon kommer hem ”hur var det på skolan idag”? fick hon till svar ”Mamma, de pratade med mig, de pratade med mig”. Visst är det så att man vill gråta. Så hemskt har hon haft det i grundskolan, ingen har velat vara med henne, ingen har pratat med henne. Så kommer hon till särskolan och ”de vill vara med mig”! Särskolan har en jätteviktig roll, (Karin, 2013)

Karin visar här på hennes åsikt om särskolans viktiga roll för elever som varit ensamma och utstötta under skoltiden, men även hur konsekvenserna med en integrerad särskola kan se ut.

Lisa berättar att vissa av hennes elever i gymnasiesärskolan läser kärnämnen med särskolan och karaktärsämnena med till exempel fordonsprogrammet. Hennes uppfattning är att det fungerar bra utbildningsmässigt för dessa två elever men både Lisa och Karin upplever att det blir rörigt schemamässigt.

Slutsats

Här följer en sammanfattning av resultatet:

Musiklärares yrkesroll

- De intervjuade lärarna har alla olika infallsvinklar. Gemensamt är den musikaliska kompetensen som kan ses som en betydelsefull grundbult i denna verksamhet.
- Elevers utpräglade individuella behov ställer höga krav på lärarna. Lärarna vill ge elever förutsättningar för musikalisk- och därigenom också personlig utveckling.
- Lärarna inom det estetiska programmet finner kursplanerna svåra att konkretisera och därmed också svåra att förmedla till eleverna.

Resurser och mål

- Lärarna inom det estetiska programmet ser fördelar med samarbeten mellan de estetiska programmen både i gymnasiesärskolan och vanliga gymnasieskolan.
- Enskild undervisning är av stor betydelse i verksamheten och efterlyses av såväl lärare som elever.
- Det primära målet med musikundervisningen inom det estetiska programmet är att utvecklas musikaliskt. I ett längre perspektiv vill lärarna att musiken ska berika elevernas liv och person.
- Lärarna inom det estetiska programmet ser inte betyg som motiverade och relevanta i denna verksamhet.
- Inom det individuella programmet ses det primära målet med musikundervisningen främst som utommusikaliskt. Personlig utveckling och elevens upplevelse är av största vikt och musiken används som verktyg för exempelvis kommunikativa mål.

Elevers behov

- Lärarna inom det estetiska programmet talar om konsertupplevelsens betydelse för eleverna. De växer genom att exempelvis få stå på scen och känna en tillhörighet till ett större sammanhang.
- Arbetet inom gymnasiesärskolan upplevs som mera gränslöst och personligt då man ger mer av sig själv både som lärare och elev. De sociala ”spärrarna” ser inte likadana ut för elever i gymnasiesärskolan som hos elever i den vanliga skolan.
- Läraren på det individuella programmet anser att man måste individanpassa undervisningen baserat på elevers olika behov, oavsett funktionsnedsättning eller ej.
- Särskoleelever som integreras i vanliga skolan kan få identitetsproblem medan integrering i gymnasieskolan kan orsaka schemamässiga problem.

För att tydliggöra slutsatsen ytterligare redogörs slutsatsen här utifrån uppsatsens syfte och underliggande forskningsfrågor;

Hur upplever musiklärarna själva sin undervisning och dess mål?

- Lärarna på det estetiska programmet ser målet med sin undervisning som i huvudsak musikaliskt, men stor vikt läggs också vid den personliga utvecklingen.
- Läraren på det individuella programmet ser målet med sin undervisning som i huvudsak utommusikaliskt då största vikt läggs vid personlig utveckling och upplevelse. Musikens roll blir snarare ett medel att nå andra mål.

Hur upplever musiklärarna sin yrkesroll i relation till styrdokument, elever och rådande arbetsituation?

- Lärarna förhåller sig alla till styrdokumentet. De lärare som berörs av betyg ifrågasätter dess existens inom gymnasiesärskolan.
- Lärarna upplever att eleverna växer med det musikaliska ämnet. Arbetet upplevs som mer gränslöst och personligt inom denna verksamhet. Samtliga upplever det som en utmaning att tillgodose elevernas individuella behov.
- Ingen av lärarna har i sin grundutbildning läst någon metodik som inriktat sig på deras nuvarande arbete. Dock ses den musikaliska kompetensen som den viktigaste.

Diskussion

Syftet med denna undersökning var att undersöka hur musikundervisning kan se ut i gymnasiesärskolan, utifrån lärares perspektiv. Vad säger resultaten av denna undersökning och vilka slutsatser kan dras?

Då min egen erfarenhet av särskola i allmänhet är ringa, så hade jag inte funderat i större utsträckning kring det stora spannet av elever som gymnasiesärskolan innefattar; flerfunktionshindrade elever på en låg utvecklingsnivå till högfungerande elever med en lindrig utvecklingsstörning. I denna undersökning fick jag ta del av musikundervisning med bådadera, vilket har gett många olika infallsvinklar. Detta avsnitt kommer att ställa resultaten av den genomförda undersökningen i relation till bakgrundskapitlet.

Gymnasiesärskolans mål och styrdokument

Som Skolverket (2013:a) uttrycker det så är det gymnasiesärskolans främsta uppgift att förse eleverna med verktyg som hjälper dem att aktivt kunna delta i arbetslivet, utvecklas på ett personligt plan samt rustas för exempelvis fortsatta studier. Hur möjligheterna till fortsatta studier ser ut för funktionshindrade personer är en fråga jag inte fått besvarad genom detta arbete. Gårdare och Sandh (2011) föreslår exempelvis att yrkesutbildning inom det estetiska området ska anpassas utifrån tanken att de ska passa alla. Detta ger en indikation på att möjligheterna att studera vidare inte är så stora.

Elever på gymnasiesärskolan ska erbjudas en anpassad utbildning som innebär en hög nivå på undervisningen samt flexibilitet för att möta varje individs behov. Det ska också vara möjligt att samverka mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Dessa olika aspekter tar alla lärare upp under intervjuerna; de lägger stor vikt på den personliga utvecklingen och försöker tillmötesgå varje elevs behov så långt det är möjligt utifrån förutsättningarna.

Asmervik (2001) menar att undervisning med elever som har en utvecklingsstörning ska vara konkret, på grund av att det finns svårigheter att kritiskt granska företeelser och därigenom tänka i orsak och verkan. Detta är något som kan bli problematiskt för eleverna vad gäller kursplaner och betygskriterier. I bakgrundskapitlet presenteras kortfattat de olika betygen och betygskriterierna som råder inom de nationella programmen. Med tanke på att vissa meningar som ”på ett delvis ändamålsenligt sätt” är relativt abstrakta så kan de också vara svåra att ta till sig och konkretisera, även för lärare. Detta är något som både Karin och Lisa vittnar om. Lisa säger också att hon inte ser styrdokumentet som någon hjälp. Ämnesplanen för estetisk kommunikation innehåller formuleringar som ”Kunskap om etiska frågeställningar och lagar”. Vidare ger detta förväntningar om ett analystänkande. Detta kan vara svårt även för gymnasieelever att jobba med berättar Lisa. I förlängningen innebär detta att en elev med nedsatt kognitiv förmåga och som därtill har de problem som nämns ovan, bör ha ännu svårare att ta till sig kursplanernas innehåll. Vidare talar Karin om problematiken med betyg i gymnasiesärskolan. Elever som är medvetna om att de inte behöver betygen ser heller inte någon anledning att vara på skolan. Detta resonemang stärks av Becker Gruvstedt i Gårdare och Sandh (2011). Varför gymnasiesärskolan har infört betyg är något som för även mig ter sig märkligt. Även om det eftersträvas att

utbildningen ska anpassas till varje individs förutsättningar och att man så långt som möjligt ska se till att de inkluderas i samhället, borde betygen ha omvänd verkan. Eftersom eleverna har svårt att förstå innehållet i kursplanen och dessutom inte har nytta av betygen i framtiden, kan det upplevas som att de snarare blir en påminnelse om att de inte har samma förutsättningar som alla andra.

Den individuella studieplanen kan innehålla sådant som inte ska bedömas, till exempel tillit till sin egen förmåga. Detta är en aspekt som även Anna ger exempel på, genom att det handlar om att stärka eleverna mer än något annat. Vidare beskriver Anna att kraven är på en annan nivå med dessa elever. Detta är något som tydligt framgår i progressionstabellen där kravnivåerna finns formulerade; att ”reagera igenkännande” kan vara ett sätt att beskriva något. I stort handlar det om att eleverna ska delta i undervisningen. Detta synliggör gymnasiesärskolans spännvidd. För vissa elever kan undervisningen se i princip likadan ut som i en grundskola, medan det i detta fall handlar om något så grundläggande som att eleverna på något vis ska delta i undervisningen.

Anna undervisar i musik inom ämnena Estetisk verksamhet och Estetiskt skapande. Gemensamt i Skolverkets (2002) beskrivning av dessa ämnen är att de ska tillvarata och vidareutveckla elevens tidigare erfarenhet av estetiska uttrycksformer. Vidare ska eleverna kunna stärka sin självbild genom att göra aktiva val. Detta är något som stämmer väl överens med Annas sätt att arbeta då hon till exempel går runt med en instrumentkorg där eleverna får välja ett instrument att plocka upp och spela på. Eleverna får också möjlighet att kommunicera och påverka ett musikaliskt sammanhang genom att Anna exempelvis fångar upp en rytm som hon uppfattar. Namnsångerna möjliggör att eleverna får använda rösten och spela själva såväl som tillsammans med andra. Genom ämnet estetisk verksamhet är det många sinnen som stimuleras vilket kan bidra till ökat lärande. Detta påstående överensstämmer med Mälson, Nystedt och Wahnströms (2009) undersökningsresultat som visade att lärare upplever sättet att överföra kunskap genom att använda olika sinnen passar särskoleelever. Detta stämmer till viss del också in på Karins verksamhet då det handlar mycket om att omsätta rörelse till musik. Det går även att finna likheter hur pedagoger talar om de estetiska ämnens betydelse för särskoleelever i denna undersökning och i Mälson, Nystedt och Wahnströms (2009) undersökning. Karin uttrycker det som att ”eleverna blir så mycket mer självständiga. Får mer självkänsla.”

Gemensamma projekt mellan olika estetiska uttrycksformer (Skolverket, 2013:a) är något som Karin ger exempel på då hon berättar att eleverna har utställningar i kombination med konserter. Hon berättar också om att en möjlighet i verksamheten är att eleverna ges tillfälle att spela tillsammans. Även detta är något som omnämns i ämnesplanen för musik (ibid.).

Musikterapeutiska beröringspunkter

I musikterapi bör fokus ligga på musiken som ett terapeutiskt verktyg, och det ska också uttalas vem eller vilka den är tänkt för, (Wigram m fl i Granberg, 2007). En vidare definition av begreppet är möjligheter att påverka det egna livet (Ruud i Granberg, 2007). Enligt min synvinkel kan detta synsätt appliceras på Annas verksamhet inom det individuella programmet då hon uttrycker målet med musikundervisningen exempelvis som ”Det man kan göra för varje individs allmänna utveckling”.

I diskussionen som Paulander (2011) tar upp angående musik i eller som terapi beskrivs huvudmålet för respektive synsätt. Musik som terapi beskrivs som att musiken är huvudmålet och kan användas som uttrycksmedel likväl som

musikalisk upplevelse. Detta har beröringspunkter i de exempel som både Karin och Lisa tar upp angående konsertupplevelser och hur eleverna växer i och med dessa. Det vidrör också vad Becker, Gruvstedt i Gårdare och Sandh skriver om att det offentliga rummet ska tillhöra alla, då man genom dessa framträdanden växer som människa. Viktigt att poängtera är att ingen av lärarna anser att de bedriver musikterapi utan detta är bara en subjektiv jämförelse. Detta arbete är inte ute efter att sätta några stämplat på tillvägagångssätt eller arbetsmetod men det är dock intressant att göra jämförelser. Musik i terapi används som redskap att nå andra mål, därav kan detta liknas med Annas arbete. Hon beskriver hur musiken används som medel för till exempel kommunikativa mål.

Granberg (2007) ger olika exempel på forskares diskussioner om musikterapi relation till musikpedagogik. Exempelvis Golden (1997) menar att de inte kan särskiljas då musiken är den gemensamma nämnaren. Huruvida detta påstående stämmer har jag som forskare inte tillräckligt mycket kunskap för att svara på. Jag är medveten om musikundervisningens och musikterapiens skilda mål men samtidigt så sammanflätas dessa vid flera tillfällen under arbetets gång. Så kanske musiken i sig kan verka terapeutiskt även om intentionen är undervisning och musikalisk utveckling? Detta visar på att det finns mycket, för mig outforskad kunskap inom området.

Musikterapeutiskt arbete i skolan är strukturerad och har en tydlig början och ett tydligt avslut, och igenkänningsfaktorn är viktig. Det handlar också mycket om att kunna variera i stunden utifrån elevens dagsform (Granberg, 2007). Den terapeutiska förmågan visar sig i att kunna känna in och anpassa verksamheten. I denna beskrivning går att finna många likheter med Annas tankegångar kring undervisning på det individuella programmet. Granberg ger också en bild av hur musikterapeuters arbete ser ut; genom att använda samma mall för alla tydliggör det skillnader hos individer. Detta är slående likt Annas tankar kring elevens likheter respektive olikheter.

Innan intervjuerna hade genomförts så trodde jag att mer fokus skulle ligga på utommusikaliska mål för alla, då information gällande musik med funktionshinder ofta gick i den riktningen. Denna förutfattade mening grundar sig troligen i att min föreställning var att de elever som gick estetiska programmet skulle ha en tydligare funktionsnedsättning. Så var dock inte fallet, då dessa elever lätt kan misstas för ”normalbegåvade”. Däremot det individuella programmet visade sig ha ett annat arbetssätt med tanke på elevernas omfattande funktionshinder. Här kan man skönja en musikterapeutisk tanke, även om det inte uttalas rakt ut.

Musikterapeuter efterlyser individuell musikterapi inom skolan, (Granberg, 2007). Vidare ställer hon sig frågan om behovet av stöd är lika eller inte så viktig inom särskolan. Ovanstående exempel angående elevens olikheter och likheter visar på att alla, oberoende av funktionshinder, är olika. Elever inom särskolan bör med tanke på detta ha ett större behov av individuell undervisning då de, förutom individuella olikheter även har särskilda behov utifrån deras funktionshinder. Även Karin och Lisa ger exempel på detta. De önskar att undervisa eleverna individuellt som komplement till de övriga musiklektionerna. Detta skulle underlätta för alla parter i exempelvis ensemblesituationer. Här kan man även fundera kring aspekten kring att alla ska ha samma förutsättningar oavsett funktionshinder eller ej. I detta fall är det en självklarhet att estetisk musik ska få individuell instrumentundervisning, varför är det inte lika självklart att gymnasiesärskolan ska få samma möjlighet? Det handlar ju trots allt om estetiska program i båda fallen. Hur ska lärarna få möjlighet att låta elever utvecklas i den mån de vill, med tanke

på att individuell undervisning inte prioriteras i denna verksamhet, på grund av ekonomiska aspekter. Är det inte viktigt att eleverna med dessa utpräglade individuella behov ska erbjudas undervisning på individanpassad nivå?

Specialpedagogikens roll

Asmervik (2001) och Norén (2009) tar båda upp att okunskap skrämmer pedagoger. Norén visar på att elever med olika typer av funktionshinder integreras allt mer i den vanliga skolan. Detta ställer högre krav på lärare och hur vi kan tillmötesgå dessa elever. Karins erfarenhet av integrering och vilka konsekvenser det kan få, gör enligt min mening att vi lärare behövs ännu mer. Man kan få känslan att det även här finns en god tanke bakom att integrera elever i den vanliga skolan, då eleverna kanske inte behöver åka så långt och dessutom inte särskiljs från övriga elever. Resultatet tycks bli det motsatta; eleverna blir i många fall utfrysade och funktionsnedsättningen blir ännu mer påtaglig då de inte kan följa med i klasskompisarnas studietakt. Det är inte konstigt att det kan skapa identitetsförvirring. Detta är även ett problem som uppmärksammas av andra pedagoger inom särskolan, (Mälson, Nystedt&Wahnström, 2009).

Precis som Asmervik (2001) tar upp så är en helhetssyn på individen, oberoende av utvecklingsstörningens omfattning ett synsätt som alla lärare bör ha. Han tar vidare upp betydelsen av att prova en annan infallsvinkel på grund av elevernas olika behov. Detta är en aspekt som Karin tar upp, då hon upplever att rytmikmetodiken passar just särskoleelever eftersom hon då har många olika verktyg att variera inlärningsmetoden med.

Atterström och Persson (2000) menar att alla lärare oavsett sammanhang borde ha specialpedagogisk kompetens. Deras resonemang om att det är viktigt att se till elevers kompetenser i stället för brister stärks av Asmervik (2001). Det gäller att hitta ett område där eleven är kompetent. Karin berättade om en sångare som inte kunde läsa och istället för att prata om det som ett problem, framhöll hon hur duktig eleven var på att sjunga och läsa på läppar. Detta är för mig ett bra exempel på kompetenssyn.

Lisa bedriver ”vanlig” musikundervisning och att hon ser dessa elever som vilka som helst. I jämförelse med detta tar Asmervik upp att normala krav och normala förväntningar stärker självkänslan hos elever med funktionshinder.

Liknande Norén (2009) och det inledande stycket i detta arbete lyfter Gårdare och Sandh (2011) betydelsen av att musik- och kulturskolor ska kunna möta alla typer av människor. Den specialpedagogiska kompetensen bör finnas där i handledande syfte.

Att estetiska ämnen ger ökad självkänsla och möjliggör kommunikation är en aspekt som alla tre lärare i denna studie är överens om. Detta uttrycks även i kursplanerna. Specialpedagoger efterlyser också kompetens inom det estetiska området, (Mälson Nystedt&Wahnström, 2009) Borde vi mötas på mitten, då musiklektörer och specialpedagoger har kompetenser som gör att vi tillsammans skulle få en bredare helhetsbild?

Musikundervisning i särskola

Noréns studie visar att ingen av hans informanter har en musiklektörutbildning. Som följd av detta kan undervisningen få negativa konsekvenser. Detta kan dock se olika ut. Samtliga lärare i denna studie menar att det är en förutsättning att ha en musikalisk utbildning i deras arbete. De kan då göra det bästa av musikundervisningen eftersom de har den musikaliska kompetensen.

Lisa tar upp betydelsen av vad man är för typ av människa när man arbetar inom gymnasiesärskolan. Detta kan jämföras med Stenman (2010) då hon funnit att hennes eget förhållningssätt var den största motivationskällan för eleverna. Hennes studie synliggör också att det kan vara skillnader i hur lärare upplever sin arbetssituation då organisatoriska frågor i detta fall verkar stå i vägen för elevernas behov. Karin och Lisa har tillgång till instrument och Anna uttrycker att man får tänka om och se möjligheter i de hinder som uppstår.

Ingen av musiklärarna i undersökningen uttrycker att de är i behov av en specialpedagogisk utbildning. Den lärare som arbetar inom det individuella programmet gav dock uttryck för att en musikterapeutisk utbildning skulle vara värdefull i hennes verksamhet. De två lärare som arbetar på det estetiska programmet bedriver vanlig musikundervisning och det finns ingen musikterapeutisk tanke bakom. Däremot är musiklärarkompetensen viktig för alla tre, och kan ses som den gemensamma nämnaren.

Metoddiskussion

I detta arbete har kvalitativ halvstrukturerad intervju använts för att insamla data. Då intentionen var att få ta del av informanternas upplevelse har denna metod i sammanhanget genererat tillfredsställande material. Även intervjufrågorna har varit till stor hjälp för att täcka in möjliga intressanta aspekter.

Som tidigare påpekats i urvalsavsnittet så var antalet informanter för få för att på något vis kunna generalisera resultatet, (Kvale, 2009). Jag kan dock fortfarande efter undersökningen hävda att det inte varit av intresse att göra några jämförelser mellan grupper. Utifrån det tidsspänn som fanns att förhålla sig till och med tanke på arbetets art, så var och är, tre informanter i detta sammanhang fullt godtagbart.

Däremot kan diskuteras huruvida resultatet hade sett annorlunda ut om fler informanter hade tillfrågats, om jag hade intervjuat personer på vitt skilda geografiska platser eller arbetsplatser. Detta utifrån att två av informanterna arbetar på samma arbetsplats med samma elever och att alla tre arbetar inom samma kommun.

Min vana av att intervju påverkar naturligtvis också. Reliabilitet diskuteras särskilt i förhållande till ledande frågor, (Kvale, 2009). På grund av ovana så kanske ledande frågor ställts eller att jag på annat vis gjort att informanterna påverkats i sina svar. Detta har i så fall inte varit ett medvetet val från min sida. Metoden kan säkert utvecklas och förfinas på många sätt, men detta arbete utgår från min förståelseram kring området just nu och de förutsättningar jag hade att förhålla mig till. Exempel på hur man skulle kunna utveckla metoden kan vara att göra observationer som komplement till intervjuerna, intervju eleverna gällande deras upplevelse av musikundervisningen samt studera området under en längre tid för att få fördjupad förståelse. Vad man kan spekulera i är om det finns underliggande faktorer kring varför informanternas svarade som de gjorde. Skulle svaren se annorlunda ut om informanterna hade haft en helhetsbild av arbetet eller om frågorna hade ställts på ett annorlunda sätt?

Förslag på vidare forskning

- Hör betyg hemma inom gymnasiesärskolan? Vad säger lärare och elever?
- Upplever renodlade specialpedagoger att de saknar utbildning inom det estetiska området?

- En intervjustudie med tidigare elever från programmet för estetiska kompetenser. Vad händer efter gymnasiet? Hur ser möjligheten till vidareutbildning ut inom det estetiska området?

Referenslista

- Asmervik S, Ogden T, Rygvold A-L. (2001). *Barn i behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Atterström H & S. Persson R. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman A. (2012) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Egypten: Liber.
- Fejes A, Thornberg R (red.) (2009) *Handbok i kvalitativ analys*. Kina: Liber.
- Granberg, A. (2007). *Det måste få ta tid. En studie av musikterapeuters verksamhet i skolan*. Avhandling. Stockholm: KMH Förlaget.
- Gårdare, S. & Sandh, H. (2011). *Funktionsnedsättning funktionsuppsättning - boken om hur vi får en kulturskola för alla!* Stockholm: Davidsons.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Mälson-Nystedt M& Wahnström L. (2009). "Om man inte får chansen att uttrycka sig, känns det som man inte är värd ett skit" *En studie om pedagogers syn på hur estetiska ämnen kan främja lärande och utveckling hos särskoleelever*. Göteborg: Göteborgs universitet. Examensuppsats.
- Norén, H. (2009). *Musik för alla - undervisning i musik för elever med funktionshinder och flerfunktionshandikapp på tränings- och särskolan*. Umeå: Umeå universitet. Examensuppsats.
- Paulander, A-S. (2011). *Meningen med att gå i musikterapi. En fenomenologisk studie om deltagares upplevelser*. Avhandling. Stockholm: KMH förlaget.
- Stenman, L. (2010). *Tankevärldar och förhållningssätt i särskolans musikverksamhet*. Examensarbete. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan, institutionen för musik, pedagogik och samhälle.
- Skolverket (2013:a). *Gymnasiesärskolan*. Stockholm: Elanders.
- Skolverket (2011:a). *Gymnasieskola 2011*. Västerås: Edita.
- Skolverket (2013:b). *Ämnesplan i musik*. Hämtat 2013-09-17.
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasiesarskola/sok-amnesplaner-och-kurser/subject.htm?subjectCode=MUK&courseCode=MUKMSS5&lang=sv&tos=gys>

Skolverket (2011:b). *Specialpedagogik*. Hämtat 2013-11-21.
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1.

Intervjufrågor:

- **Hur upplever lärarna själva sin undervisning och dess mål?**
 - Vad ser du som det primära målet med din undervisning?
 - Vad vill du att eleverna ska få ut av musikundervisningen?
 - Använder du dig av några speciella arbetssätt/metoder?
 - Hur kan en musiklektion se ut och vad är det som styr innehållet?
 - Hur tänker du kring bedömning?

- **Musiklärares upplevda yrkesroll i förhållande till**
- **Styrdokument**
 - Hur jobbar du utifrån ämnesområdesplanen?
 - Ser du ämnesområdesplanen som en hjälp eller ett hinder?
 - Dina tankar om reformen av gymnasiesärskolan?
 - Får eleverna någon individuell undervisning?
- **Elever**
 - Hur upplever du skillnaden att jobba med funktionshindrade elever jämfört med normalbegåvade elever?
 - När du möter en klass för första gången, hur ”kartlägger” du vilka behov var och en har?
 - Ser krav och förväntningar annorlunda ut på dina elever jämfört med en vanlig gymnasieskola?
 - Är betydelsen av en god relation till eleverna än mer viktig när man jobbar inom gymnasiesärskola?
- **Rådande arbetsituation.**
 - Kan du säga något om brister kontra möjligheter i den verksamhet du bedriver idag?
 - Är du nöjd med de resurser som finns på din arbetsplats när det gäller budget, tid, arbetsverktyg och personal?
 - Vad har du för utbildning och känner du att du har nytta av den i din yrkesverksamhet?
 - Hur uppfattar du att eleverna upplever musikundervisningen?
 - Vad anser du kännetecknar högkvalitativ musikundervisning i gymnasiesärskolan?

- Trivs du och har kul på jobbet?

