FG1298 Självständigt arbete 15 hp

2015

Kompletterande pedagogisk utbildning

MPS

Handledare: Anna Backman-Bister

Examinator: David Thyrén

Jacob Kellermann

Nöta, stödja och hitta genvägar

Pedagogiska verktyg och tillvägagångssätt i arbetet med dyslektiska gymnasieelever inom konstmusik

KMH Kungl. Musikhögskolan

Innehållsförteckning

1. Abstract 6

2. English Summary 6

3. Bakgrund 7

3.1 Allmänt om dyslexi, definition och utbredning 7

3.2 Dyslexi och musik 8

3.3 Svårigheter med notläsning för dyslektiker samt skillnader och likheter med det skrivna ordet 9

3.4 Extra stöd i skolan, specialpedagogik och hjälpmedel 10

3.5 Musikundervisning och extra stöd 11

3.6 Notläsning för en professionellt verksam musiker 12

4. Syfte/forskningsfråga 13

5. Tidigare forskning 14

5.1 Litteratur om dyslexi och specialpedagogik i allmänhet 14

5.2 Litteratur om relationen mellan dyslexi och musik 15

5.3 Litteratur om specialpedagogik för dyslexi inom musik 16

6. Metod 18

6.1 Urval 18

6.2 Respondenterna 19

6.3 Sammanställning av resultatet 21

7. Resultat 22

7.1 Respondenternas upplevelser och erfarenheter 22

7.2 Gehörsmässiga och kinestetiska verktyg 24

7.3 Visuella hjälpmedel för att förenkla notbilden 25

7.4 Att dela upp i mindre partier och om vikten att upprepa 31
7.5 Psykologiska aspekter av dyslexiundervisning 31
7.6 Tankar om skolans roll 32
7.7 Sammanfattande resultat 33

8. Diskussion och slutsatser 35
8.1 Gehörsmässiga och kinestetiska verktyg 35
8.2 Visuella hjälpmedel 36
8.3 Psykologiska aspekter av undervisningen 37
8.4 Upprepning och automatisering 38
8.5 Om skolans roll och särskilt stöd 38
8.6 Sammanfattande slutsatser 39

9. Slutord 40

10. Referenser 41
10.1 Litteratur 41
10.2 Skrivelser och utredningar 41
10.3 Uppsatser och Avhandlingar 41
10.4 Artiklar 42
10.5 Hemsidor 42

11. Bilagor 43
11.1 ”Rytmcirkeln” 43
11.2 Exempel på visuella hjälpmedel från respondenternas noter 45

1. Abstract

Denna studie har som syfte att undersöka vilka typer av pedagogiska verktyg och förhållningsätt som är behjälpliga för en instrumentallärare inom konstmusikområdet i undervisningen av en elev på högstadie- eller gymnasienivå med dyslexi. Det finns en del angränsande forskning på kopplingen mellan dyslexi och musik tillgänglig på svenska som uppmanar lärare till att på ett eller annat sätt ”strunta i noterna”. Denna uppsats vilar på antagandet att mer eller mindre flytande notläsning är en nödvändighet för alla som vill verka inom konstmusikområdet och försöker därför hitta konkreta verktyg och förhållningsätt som har till uppgift att stärka elevens notläsningsförmåga. Slutsatser har uppnåtts genom att intervjua sex respondenter som på olika sätt bidrar med att teckna en bild av en dyslektisk musikers verklighet samt att ge konkreta förslag på hur musikpedagogik mot dyslektiker bör utformas. En medvetet heterogen grupp respondenter har valts för att få så många infallsvinklar på ämnet som möjligt: musiklärarens, musikelevens, den aktive dyslektiske musikern samt specialpedagogen som arbetar med dyslexi i allmänhet. Resultatet av intervjuerna sätts även i ett bredare sammanhang genom att jämföras med pedagogiska tankar från andra länder (framför allt pianopedagogen Sheila Oglethorpes) samt de hjälpmedel som används i svenska skolan för arbete med läs- och skrivsvårigheter bland dyslektiker. Uppsatsen avslutas med ett diskuterande kapitel där det tydliggörs att flera av respondenterna använder liknande strategier (bl.a. användandet av färgpennor och symboler för att tydliggöra notbilden, uppförstoring av notbilden, arbete med gehör etc.) för att klara av notläsningen. Dessutom finns det många likheter i deras egna erfarenheter av musikstudier, deras professionella verksamhet och hur de skulle vilja se att pedagoger fortsatt arbetar och tar hänsyn till dyslektiker inom musikundervisningen. Uppsatsen avslutas genom att kategorisera dessa svar och jämföra dem med exempelvis Oglethorpes teorier.

Nyckelord: Dyslexi, Notläsning, Musikundervisning, Oglethorpe och Pedagogiska verktyg

2. English Summary

This paper aims to examine different types of educational tools and approaches that are helpful when teaching a dyslexic music student (studying at a Swedish high school or secondary upper school – age 12-18) to play classical music. There is some adjoining research on the link between dyslexia and music available in Swedish, prompting teachers to, in one way or another, "teach without using the notational system". This paper is based on the assumption that more or less fluent music reading is a necessity for anyone who wants to work within the field of classical music. Therefore it is trying to find concrete tools to strengthen the student’s ability to decipher musical scores. The author has interviewed six respondents who contribute with their unique insight to the reality of a dyslexic who tries to play classical music. The respondents where also asked to give concrete proposals on how music education against dyslexics should be redefined. The respondents have been chosen with the aim of covering as many angles as possible: the angle of the music teacher, the music student, the professional classical musician with dyslexia as well as the specialist teacher that works with dyslexic children with reading difficulties in general. It is also the aim of the paper to put the results of the interviews in a broader context, comparing them with “regular” dyslexia pedagogy, as well as with theories on music pedagogy aimed directly at the dyslexic student (especially those of the British piano-pedagogue Sheila Oglethorpe).

Keywords: Dyslexia, Reading Music, Educational tools, Oglethorpe and Music education

3. Bakgrund

Att läsa noter är en nödvändig del av alla musikers vardag. Att på ett snabbt sätt avkoda ett (ofta komplext) musikverk direkt från bladet (s.k. a'vista läsning) är dessutom en nödvändighet för de musiker som verkar inom konstmusikområdet. Vad händer när någon som har läs och skrivsvårigheter ska försöka lära sig skiftspråket vi kallar noter? Vilka skillnader finns här mellan att lära sig ett vanligt skrivspråk och notationssystemet? Vilka pedagogiska metoder kan man använda för att arbeta med detta som är specifika för musikundervisningen?

3.1 Allmänt om dyslexi, definition och utbredning

Svenska Dyslexistiftelsen definierar dyslexi på följande sätt:

> ”Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner, särskilt de fonologiska, (fonologi avser språkets ljudmässiga form) som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer för kodning av språket. Störningen ger sig först och tydligast tillkänna som svårigheter att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Men den kommer också tydligt fram genom dålig stavning.
>
> …Den dyslektiska störningen går som regel igen i släkten, och man har anledning att anta en genetisk disposition som kan medföra neurobiologiska avvikelser.” (refererad i Myrberg, 2007, s. 21)

Dyslexi klassas i Sverige som en funktionsnedsättning (hemsida, ”infoteket om funktionshinder”).

Forskaren Ulrika Wolff uppskattar att ca. 7% av alla barn i skolår 3 uppvisar ”stora problem med att utveckla högautomatiserad, flytande och väl fungerande läsning” (Myrberg, 2007, s.6). Hemligheten bakom alfabetet uppenbaras för de flesta barn i samband med skolstarten, ändå har forskning av bl.a. den finske dyslexiforskaren Heikkin Lyytinen bevisat att det går att se avvikelser hos barn med läs och skrivsvårigheter långt tidigare än skolålder. Lyytinen har med hjälp av sina studier även bevisat att dyslexi obestridligen är ”starkt ärftlig” (Myrberg, 2007, s. 18).

Musikstudenter är säkerligen inte ett undantag från denna statistik. Av egen erfarenhet vet jag att dyslektiska studenter har problem inom musikämnen. Hur många studenter med begåvning och fysiska förutsättningar för att spela instrument förlorar vi p.g.a. svårigheter med att lära sig avkoda noter eller andra dyslektiska problem?

Vi har observerat och känt till fenomenet dyslexi i över 100 år men våra åsikter kring dess uppkomst och dess orsaker har förändrats med tiden. I början på 1900:talet ansåg man att det hela rörde sig om problem med synen som exempel bristande ögonkoordination. Idag vet man att det inte finns några empiriska belägg för att grupper med dyslexi skulle ha en nedsatt eller ens en annorlunda visuell perceptisk förmåga än genomsnittet (Vellutino refererad i Myrberg, 2007, s. 27).

Idag råder det därför stor enighet kring att dyslexi framförallt är ett språkligt problem, att det rör sig om ”störningar i det fonologiska systemet” (Höien & Lundberg, 2006, s. 124). Dyslexin är alltså en specifik störning och säger därför inte något om personens kognitiva förmågor i övrigt. Typiska fonologiska problem förknippade med dyslexi är t.ex:

- problem med att segmentera ord i fonem
- problem med att kvarhålla språkligt material i korttidsminnet
- problem med att upprepa långa nonsensord
- problem med att läsa och skriva nonsensord
- problem med att snabbt sätta namn på bilder, färger och siffror

- problem med att klara ordlekar där utbyte eller manipulering av språkljud ingår (t.ex. hemliga språk eller sponerismer)
- långsamt taltempo, ibland med mindre distinkt uttal.

(Höien & Lundberg, 2006, s. 124)

Dessa fonologiska problem är, som beskrivits tidigare, starkt genetiskt betingade (Scarborough, refererad i Höien & Lundberg, 2006, s. 129) och man kan upptäcka dessa problem hos barn långt innan skolålder. Vissa forskare menar att det går att påvisa skillnader i spädbarns joller så tidigt som 8 månader efter födsel (J. Locke, refererad i Höien & Lundberg, 2006, s. 129). Dock sker huvudparten av den fonologiska utvecklingen under ”en följd av år före skolstart” (Myrberg, 2007, s. 31). Vissa hävdar till och med att om vi utsätter barn för läsinlärning i ett för tidigt stadium (då den fonologiska utvecklingen fortfarande är under stark utveckling) löper de en större risk för att drabbas av dyslexi (Myrberg, 2007, s.32). Dock är forskningen entydig vad gäller de tidiga årens enorma betydelse för läs- och skrivutvecklingen och forskare är tämligen överens om att ”tidig och systematisk hjälp” ger elever bästa chanserna till en god prognos (Höien & Lundberg, 2006, s. 321)

3.2 Dyslexi och musik

Att dyslektiska musikelever har någon typ utav svårighet som berör deras musikutbildning är tämligen självklart. Att de kommer ha problem med notläsning är mycket troligt men enligt alla inte helt självklart. Det är idag tämligen vedertaget att det finns ett starkt samband med notläsningsvårigheter och dyslexi (se ”tidigare forskning” Rossenius, 2010; Cederquist, 2009 etc.) men enligt flera forskare och pedagoger (Oglethorpe, 2002; Lundberg, 2006 etc.) finns det även en liten grupp dyslektiska elever vars notläsning inte påverkas av deras dyslexi.

> ”There are some whose dyslexic traits affect them in areas of the brain that are not needed for sight-reading skills. For example, a dyslexic pupil may have an extremely short auditory memory for speech. This does not necessarily impinge on their ability to see a line of notes and reproduce the sounds on their instrument correctly. These lucky people are rare, allthough there is no doubt that they exist.” (Miles, Westcombe & Ditchfield, 2008, s. 82)

För musiker yttrar sig dyslektiska problem ofta på följande specifika sätt:

- Svårt med notläsning
- Svårt att komma ihåg instruktioner från lektioner
- Avkoda information – i t.ex. musikteori
- Organisation, närvaro vid instrumentundervisning, gå på repetitioner, komma ihåg rätt saker, komma ihåg att öva etc.

(fritt översatt ur. ”Music and Dyslexia” från Britih Dyslexia Association, http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/music-and-dyslexia).

Hur vanligt förekommande är det att musikstudenter har dyslexi? Hur vanligt förekommande är dyslexi egentligen på svenska skolor med musikinriktning? Det kan tyckas rimligt att anta att personer med läs- och skrivsvårigheter, i större utsträckning än genomsnittet, intuitivt söker sig till konstnärliga ämnen då dessa traditionellt sett inte associeras till teori och textbaserad inlärning utan istället till kreativitet och praktisk kunskap. Detta antagande bekräftas delvis i en artikel av Ingvar Lundberg och Ulrika Wollf från Göteborgs universitet som visserligen testat inträdesprov till konstnärliga (men inte musik-) högskolor. Deras slutsats är:

”The two studies have demonstrated that dyslexia signs are more frequently occurring among art students as compared to students enrolled in non-art programs at the university” (Lundberg & Wollf, 2002, s. 41)

Även om Lunderg och Wolffs forskning inte berör musikstuderande och även om det handlar om inträde till högskolor och inte gymnasium och högstadium bör den ändå ses som relevant i sammanhanget. Det finns nämligen ”inga vetenskapliga studier som visar frekvensen dyslexi hos musiker” (Johansson, 2010, s. 2).

Dock kan nämnas att den specialpedagog som jag intervjuade i anslutning till detta arbete (se nedan, respondent ”Malin”, kapitel ”Metod och Resultat”) och som är verksam på ett gymnasium med flera typer av estetiska inriktningar bestämt hävdade att hon såg större andel barn med dyslektiska svårigheter i sina estetiska klasser jämfört de övriga.

Det exakta antalet dyslektiska musikstudenter eller verksamma musiker går självklart inte att fastställa. Enligt Barbro B Johansson beror detta ”dels på bristande forskning men också på hur musikalitet och dyslexi ska definieras.” (Johansson, 2010, s. 5). Låt oss för detta arbetes syfte, endast konstatera att det finns mycket som tyder på en ovanligt hög frekvens av dyslektiker i musikvärlden och att detta för de flesta musikelever innebär svårigheter bl.a. med notläsning.

3.3 Svårigheter med notläsning för dyslektiker samt skillnader och likheter med det skrivna ordet

”Svårigheterna med notläsning ligger på flera plan hos en dyslektiker även om de visuella utgör den kanske mest uppenbara och vanligaste problematiken” (Oglethorpe, 2002).

Skillnader mellan musikgenrer är också en viktig aspekt när man beaktar förhållandet mellan notläsning och dyslexi. Det finns exempelvis många genrer med större acceptans för dyslektiker och där svag notläsning är vanlig även bland erfarna, yrkesverksamma musiker (vissa genrer av folkmusik, pop- rock etc). Vidare är det skillnad på notläsning och notläsning. En jazzsaxofonist har en helt annan typ av notbild att förhålla sig till än en klassisk pianist.

Det finns alltså ur en dyslektisk persons utgångspunkt en stigande skala av komplexitet och svårighet vad gäller notbilder där troligtvis den notbild som är förknippad med exempelvis konstmusik och då framför allt instrument med stor möjlighet till polyfoni är svårast. ”Ackordspel som representerar harmoni (samklang) i musiken, där många noter ska läsas snabbt på samma vertikala linje och samtidigt spelas är mer komplicerat och svårt för dyslektiker” (Johansson, 2010, s. 2). Vidare bör antas att allt som gör en notbild mer informativ (flera system samtidigt, fingersättningar, dynamiska markeringar etc.) försvårar avkodningen för en dyslektiker (Oglethorpe, 2002, kap. 5).

Learning to play a musical instrument and to read music challenges every aspect of difficulty that a dyslexic encounters, none perhaps more so than the difficulty he may have in interpreting what his eyes perceive. The music student has to read a multitude of symbols written not along one line in strict succession as in a book, but along a five-line stave and dotted about all over the place. Keyboard players have to contend with two staves (three for an organist), with many other complications, such as the pedals or indications to play an octave higher or lower. If he reads from the music, his eyes have to maintain a horizontal progression from left to right while constantly referring to the vertical”.

(Oglethorpe, 2002, s. 50)

Det finns många saker som är gemensamt för skriftspråk och notskrift men även mycket som skiljer dem åt. Den mest uppenbara gemensamma nämnaren är förstås att det handlar om en komplext sammansatt uppsättning av skrivna symboler som beskriver ljud.

Bland skillnaderna som är av särskild betydelse för en dyslektiker, kan följande nämnas:

- Noter står i en lodrät relation till fem linjer medan text läses på en linje, vilket kan upplevas problematiskt (Oglethorpe, 2002, s. 50),
- Puls och tempo är förutbestämd på ett tydligare sätt vad gäller notläsning.
- Nothuvuden är oftast glesare ”rent avståndsmässigt *som* (sic.) bokstäverna gör” (Cederquist, 2009).
- ”Det finns en grafisk aspekt i läsprocessen i noterad musik som avslöjar en del av innehållet som man inte alls kan finna i text” (Cederquist, 2009)
- En musiker utsätts ibland för ”flera notsystem samtidigt, dessutom med inbördes klaver, nyans- och dynamikbeteckningar” (Cederquist, 2009)
- För en instrumentalist ska notläsning dessutom korrespondera med motoriska rörelsemönster som också belastar det arbetsminne som hos många dyslektiker redan är begränsat. (Oglethorpe, 2002, kap. 5)

En skillnad där notläsning dock har en betydlig fördel för en dyslektiker jämfört med det skrivna ordet är att det råder en ”direkt motsvarighet mellan not och ton” (Johansson, s. 3, kursiverad text sic). Ställ detta i kontrast till textspråket tvetydighet exempelvis vad gäller skillnaden mellan ”korta och långa vokaler” (Oglethorpe, 2002, s. 50).

Vilket skriftspråk som upplevs som svårast att avkoda (text eller noter) är förstås en subjektiv fråga. Enligt Cederquist är ”noter i sig en mer komplicerad avkodningsprocess, men *(text)*läsning kräver en större exakthet i sin förståelseaspekt”. (Cederquist, 2009 s. 35).

3.4 Extra stöd i skolan, specialpedagogik och hjälpmedel

I vårt samhälle läggs en enorm tonvikt på att alla ska lära sig skriva och läsa. Dyslektiska barn får idag förhållandevis mycket hjälp och resurser läggs på specialpedagogik inom området. Det finns som tidigare berörts, stor forskning som stödjer antagandet att elever med dyslexi behöver hjälp tidigt i livet (se ovan) och att fonologisk träning helst bör starta redan före tiden för skrivinlärning (6-7 år).

Även om pedagogiska insatser som sagt har som störst effekt på barn i tidig ålder, har man som elev rätt till en rad speciella åtgärder och särskilt stöd även på högstadium, gymnasieskola och även på högskola/universitet. Enligt skollagen är det ”skolans uppgift att ge alla elever den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål” (skolagen kap. 3,4 refererad i skrivelse från Skolverket, 2014, s. 10). Skolan är vidare enligt skollagen skyldig att ge stöd till elever som har svårigheter i skolarbetet, oavsett om det finns en dyslexidiagnos eller inte. Detta innebär att ”en elev som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns, ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser… även om hon eller han når de kunskapskrav som minst ska uppnås” (skolagen kap. 3,4 refererad i skrivelse från Skolverket, 2014, s. 10). Det är rektorn som beslutar om vilken typ av insats som kan komma i fråga men i principiellt väljer hen mellan ”speciella anpassningar” och ”särskilt stöd”. Det finns ingenting i skollagen eller i skrivelser från skolverket som graderar eller på andra sätt prioriterar stöd i något särskilt ämne, utan bedömningen utgår exempelvis i gymnasiet ”från hur eleven utvecklas mot att nå kunskapskraven i olika kurser respektive kravnivån i olika ämnesområden” (Skolverket, 2014, s. 12). Dyslektiker får ofta hjälp av en utbildad specialpedagog (särskilt stöd) samt får flera speciella anpassningar, exempelvis längre tid på prov,

hjälp med struktur vid skrivande av arbeten och rätten att få texter upplästa (enligt intervju med respondent ”malin”). Så här beskriver Föhrer och Magnusson det pedagogiska tankesättet som styr valet av att sätta in sådana åtgärder (i arbetet med äldre elever – ex. på gymansiet) i boken ”Läsa och skriva fast man inte kan, kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter”.

> ”När läraren märker att en elev läser väldigt långsamt och med stor möda och eleven inte förstår vad han eller hon läser, är det viktigt att introducera alternativa metoder för läsning. Det är inte rimligt att hålla på år ut och år in att träna avkodning eller rim och ramsor, i väntan på att läsningen ska bli så bra att eleven kan läsa själv för att inhämta kunskap. Det är nödvändigt att tidigt hitta alternativa metoder för att eleven ska få tillgång till det skrivna språket. Sådana alternativa metoder kan vara talböcker, läromedelskassetter, DAISY, cd-rom eller talsyntes för att få elektroniska texter upplästa” (Föhrer & Magnusson, 2003, s. 205)

Specialpedagogen kan fylla många viktiga roller för eleven. En viktig aspekt är att inspirera eleven, att undervisa och fokusera på elevens styrkor för att bibehålla motivationen vilket av naturliga skäl ofta inte kan ske i det vanliga klassrummet.

> ”Generellt gäller det att ha kunskap om de starka sidorna hos dyslektikern och utnyttja dessa för att kompensera för läs- och skrivsvårigheter… Målsättningen är inte bara att ge dem läsfärdighet, utan också att ge dem läslust.” (Höien & Lundberg, 2006, s. 318).

3.5 Musikundervisning och extra stöd

Det tycks mig som om mycket litet fokus läggs på att applicera dessa riktlinjer från skolverket på musikundervisningen vad gäller kopplingen mellan notläsning och dyslexi. Den forskning som finns på området tycks dessutom fortfarande uppehålla sig med att antingen påvisa sambanden mellan notläsning och dyslexi eller med att konstatera hur man som pedagog ska vara förstående och hur elever med dyslexi ska acceptera att deras notläsning alltid kommer vara sämre än en vanlig elevs (se ”tidigare forskning”). Suzukimetoden är ju dessutom en vanligt förekommande undervisningsmetod där barnet i de, för den fonologiska utvecklingen, så viktiga åren, inte ska vara ”bundet av en notbild eller belastas med hur musiken teoretiskt är uppbyggd, utan ha den hörda musiken som rättesnöre” (Svenska suzukiförbundet, 2003, hemsida).

För mig står musikutbildningens inställning i bjärt kontrast till hur man behandlar dyslexi inom de traditionella ämnena (ex. svenska och matematik). Enkelt uttryckt är det min upplevelse att skillnaden ligger just i förhållandet till läsandet och skrivandet. Inom specifik svensk specialpedagogik för musik, i den mån sådan ens existerar (se ”tidigare forskning”), uppmanas dyslektiska elever till att främst acceptera sina brister och till att helst *helt undvika* notläsning.

Inom den traditionella specialpedagogiken uppmanas elever självklart till att acceptera och förstå sina brister (Höien & Lundberg, 2006, kap. 8), men det finns å andra sidan också en rad knep och pedagogiska verktyg för lärare och specialpedagoger att tillgå i undervisningen (dock främst för elever i de yngre åldrarna, se intervju med respondent ”Malin” – ”Metod, Resultat”). Framför allt betonas vikten av ökad tid, och större arbetsinsats och eleven uppmuntras ständig att öva sig på att läsa. Som senare kommer beröras betonade den specialpedagog, verksam på en gymnasieskola, som jag valt att intervjua inom ramen för denna studie, framför allt just hjälp med struktur och ”tragglande”, tålamod och disciplin i anslutningen till läsandet som hennes viktigaste arbetsuppgifter.

För att illustrera den skillnad i tillvägagångssätt som jag beskriver ovan kan exempelvis en artikel från British Dyslexia Association nämnas. Här uppmanas dyslektiska musiker att acceptera att ”notläsning sker mycket långsamt och det kan vara förrädiskt att referera till noter under en repetition” samt att man bör överväga en verksamhet som ”innehåller improvisation eller extemporisation, som jazz” (fritt översatt, hemsida, British Dyslexia Association).

Problematiken ligger förstås i att eleven måste uppmuntras till att utveckla saker som de har lättare för. Precis som vi tidigare konstaterat i kapitel 2.4, behöver all specialpedagogik utgå ifrån elevens styrkor och det är säkerligen med detta i åtanke, som de flesta rekommendationer likt de ovanstående från

British Dyslexia Association har utformats. Samtidigt måste, av skäl som beskrivs i nästkommande kapitel (kap. 2.6), all ansvarstagande musikutbildning inom konstmusik utgå ifrån noter. Här finns en principiell konflikt inbyggd i undervisningen gentemot dyslektiska musikelever. Pianopedagogen Sheila Oglethorpe, som beskrivs utförligare i kapitel 4 ”tidigare forskning”, utrycker sig så här:

> ”The problem with teaching a dyslexic to play a musical instrument is that one tends to encourage him to play from memory or by ear because that is where he excels. One hopes to encourage him by teaching to his strengths. This unfortunately militates against supplying him with enough visual material to assist his sight-reading. Somewhere a balance has to be struck.” (Oglethorpe, 2002, s.113)

3.6 Notläsning för en professionellt verksam musiker

Att vara aktiv som professionell musiker, dirigent eller komponist inom vissa musikstilar är att ständigt utsättas för en mängd noterad musik. Det kanske mest slående exemplet är inom konstmusiken där århundraden av tradition gjort komponisten mer noggrann i sitt sätt att notera sin musik och där musikern fått allt mindre frihet att frångå, ändra eller improvisera över det noterade materialet - något som fortfarande var vanligt förekommande under 1800-talet (se exempelvis Hamilton, 2008, s. 101–38).

Att vara verkligt verksam som exempelvis klassisk pianist är att ständigt utsättas för nya notbilder och ens möjlighet att snabbt tillgodogöra sig och kunna framföra ny repertoar är en viktig och nödvändig del av arbetet för alla som vill kunna verka professionellt i kammarmusiksammanhang, som ackompanjatör till sångare eller som solist. En god vän till mig, pianist och verksam över hela Europa, behövde nyligen spela två olika recitalprogram, en pianokonsert och ett kammarmusikprogram (ca. 4 timmars komplex musik) under loppet av en vecka – en bedrift som inte på något sätt är ovanlig, men för de absolut flesta, näst intill omöjlig utan att stora delar av programmen spelas med stöd av noter. Vidare förväntas man ha en god prim-avista förmåga eller åtminstone på mycket kort tid, kunna studera in nya verk. För en dyslektiker som trånar efter en karriär som klassisk pianist blir förstås inte utsikterna ljusare av att, som vi tidigare sett, pianonoter, ur visuell synpunkt, är av en förhållandevis hög komplex karaktär.

För instrumentalister verksamma på ett melodiinstrument inom konstmusikområdet ser situationen något annorlunda ut. Visserligen är notbilden ofta något mindre komplex – men samtidigt är kraven på avista och prim-avista spel desto högre. Vill man vara fast anställd i symfoniorkester eller blåsorkester bör man förvänta sig att tillgodogöra sig ca. 1-2 timmars musik per produktionsvecka och ofta finns bara någon/några enstaka dagar[1] mellan förra veckans konsert och nästa veckas första repetitionsdag över till instudering.

Med ovanstående i åtanke är det därför enligt min mening, inte rimligt att anta en hållning gentemot dyslektiska musikstuderande som antingen inte särbehandlar dem alls (vilket jag misstänker är fallet för många musiklärare) eller endast visar förståelse (låter eleverna spela utan noter, på gehör eller försöker övertyga dem att byta inriktning till en mer improvisationsstyrd typ av musik).

Det är just i denna diskrepans mellan många musiklärares oförmåga till att på riktigt specialanpassa sin undervisning för dyslektiska elever och verklighetens krav på den yrkesverksamma musikern (verksam exempelvis inom konstmusik) som detta arbete tar sitt avstamp.

1. Enligt ett betänkande av orkesterutredningen (SOU 2006:34, s. 87-88) finns ca. 11 timmar avsatt per vecka för orkestermusikerns egna förberedelser.

4. Syfte/forskningsfråga

Mitt syfte med studien är att undersöka vilka typer av praktiska metoder som är behjälpliga specifikt vid inlärningen av notläsning för dyslektiska elever.

Vad bör en musiklärare med dyslektiska elever tänka på särskilt? Vad bör han/hon anpassa och förändra i sin pedagogik? Finns det specifika pedagogiska knep som är applicerbara för just inlärning och avkodning av noter?

Fokus ligger, av skäl som jag redan berört i bakgrunden, på musikgenrer och instrument där en komplex och detaljrik notbild är en nödvändig del av verksamheten som musiker (klassiskt piano, orgel, dirigering, klassisk gitarr och harpa etc.). För att avgränsa området ytterligare vill jag framför allt fokusera på undervisning av äldre barn (ca. 12-18 år). Detta, då det ju är i den ålder då de flesta musikstuderande på allvar utsätts för en alltmer komplex notbild och då kraven på en snabb, automatiserad avkodning blir en nödvändig del av de flesta lärares musikundervisning. Inom gymnasiekursen ”instrument eller sång 1 och 2” (MUSINS01S, MUSINS02S) finns dessutom direkta krav på elevens förmåga till ”spel efter noter”. För de högre betygen finns krav på att kunna avkoda noter ”med viss säkerhet” och för betyget A finns även krav på ”prima vista spel” (hemsida, skolverket.se).

Min förhoppning med studien är alltså att hitta konkreta pedagogiska verktyg som är behjälpliga vid musikundervisning med dyslektiska musiker (framförallt verksamma inom konstmusik). Jag hoppas hitta redskap och förhållningsätt som möjliggör för lärare och elever att tillsammans arbeta konstruktivt med notläsning med den gemensamma målsättningen att (självklart med större arbetsinsats än för de flesta) studentens ska kunna komma till en behjälplig a’vista-förmåga eller åtminstone hitta ett alternativt sätt att förhålla sig till större mängder noterat material. Detta så att eleven ska kunna hantera inläsning, instudering och referering till noter på ett fullgott sätt för vidare högskolestudier och så småningom en eventuell verksamhet som professionell musiker inom konstmusikområdet.

5. Tidigare forskning

Det saknas vad jag kan avgöra, forskning på detta område. Det finns mycket forskning på angränsande ämnen men vad jag hittar, finns det ingen svensk forskning eller litteratur tillgänglig som fokuserar specifikt på gymnasieungdomar, eller konstmusik. För att hitta relevant information om detta behövde jag därför söka mig utanför Sveriges gränser. Den tidigare forskning som jag använt mig av i detta arbete kan enklast delas upp i tre kategorier. Nedan följer en genomgång av mina referenser utifrån denna kategorisering.

5.1 Litteratur om dyslexi och specialpedagogik i allmänhet

Detta är förstås ett, i sammanhanget, väldigt stort och dynamiskt forskningsfält och oerhört mycket litteratur finns att tillgå på svenska. Jag har använt mig av denna typ av referenser framför allt till delar av kapitlet ”Bakgrund” och för att få en grundförståelse för dyslexiforskningen idag. Denna litteratur har också varit viktig för att förstå hur man tänker och arbetar med dyslexi inom specialpedagogiken i ämnen som svenska, historia och samhällskunskap. Detta för att kunna dra paralleller till musikundervisning och för att få en grundförståelse för en dyslektisk musikelevs situation.

Min främsta referens i denna kategori har varit Höien & Lundbergs bok ”Dyslexi, från teori till praktik och där särskilt kapitel 8 som redogör och kategoriserar pedagogiska åtgärder som är tillämpbara för undervisning av läsning och skrivning på elever med dyslexi. Den tydlighet och fantasifullhet som författarna här uppvisar när de listar olika pedagogiska verktyg var tidigt en inspirationskälla för att kunna göra något liknande för undervisning av notläsning. Även värd att nämna är Föhrer & Magnussons bok ”Läsa och skriva fast man inte kan, kompenserande hjälpmedel vid läs-och skrivsvårigheter” som mer ingående listar pedagogiska verktyg och hjälpmedel.

Då dyslexiforskningen är ett ämne under ständig förändring och då många viktiga frågor är hett omdebatterade bland forskare (exempelvis frågor kring definitionen av dyslexi och dyslexin orsaker) har jag valt att i så stor utsträckning som möjligt hålla dessa utanför min uppsats ramar. Mitt arbete handlar ju framför allt om praktiskt tillämpbar pedagogik och har inte som syfte att utforska dyslexins neurologiska eller psykologiska orsaker eller effekter.

Vidare finns en mängd litteratur kring specialpedagogik för dyslektiska elever. Även om denna litteratur har varit behjälplig i arbetet har det funnits en inneboende problematik i att så stor del av forskningen är inriktad på yngre barn i åldrarna 6-10 år (detta då det är i denna kritiska ålder då specialpedagogik och extrainsatt stöd gör verklig skillnad(se bakgrund). Av detta skäl har Marianne Björn Milrads (2010) doktorsavhandling från Linnaeus Universitetet ”Studenter med läs- och skrivsårigheter som deltagare i högre utbildning” varit ett viktigt komplement. Här har författaren bl.a. intervjuat ett antal dyslektiker på olika stadier i sina resp. universitetsstudier för att dra slutsatser om dyslektikers möjligheter att lyckas i högre utbildningar. Milrad kommer bl.a. till följande slutsatser:

> ”Erfarenheterna är mycket olika, till stor del beroende på när orsaken till deras svårigheter blivit fastställd…. Studenterna (blev) erbjudna stöd i form av talböcker, anteckningshjälp, anpassad tentamen eller stöd i form av assisterande teknik. Några kände inte till stödet, medan andra hade prövat det mesta. Några tyckte stödet var bra, andra försökte klara sig utan.” (Milrad, 2010, s 119)

I grunden tecknar Milrad en ganska ljus bild av dyslektikernas tid på universitet. Det vore intressant att genomföra en liknande studie av dyslektikers situation på landets musikhögskolor. I vilket fall visar Milrad i sin studie att äldre studenter med dyslexi under rätt omständigheter väl kan tillgodogöra sig högre studier. Detta är förstås en viktig inspirationskälla för studiens syfte.

5.2 Litteratur om relationen mellan dyslexi och musik

I denna kategori finns ett antal användbara referenser tillgängliga på svenska, även om de flesta svenskar som intresserat sig för ämnet tycks uppehålla sig främst med att påvisa och utforska korrelationen mellan musik och dyslexi. Jag har i stor utsträckning använt mig och byggt vidare på denna forskning även om mitt arbete skiljer så tillvida att min målsättning främst ligger i att försöka finna konkreta pedagogiska verktyg (d.v.s. övningar) som är direkt användbara i musikundervisningen för att utveckla notläsning. Följande texter på svenska bör särskilt nämnas i denna kategori:

- Cederquist S. - *Jag kan inte tänka platt, hur påverkar det musicerandet? Dyslexi, musik och musikpedagogik.* Examensarbete 15 hp Lärarexamen Kungl Musikhögskolan i Stockholm 2009.
- Per Rosenius - ”Läser man långsamt så tar det längre tid, En studie om notläsningssvårigheter och dyslexi” Examensarbete SMI, 2009
- Barbro B Johansson - ”Dyslexi och musikalitet”, vetenskaplig artikel från ”Elevhälsa nummer 4”/2009–2010_utgiven_av_Gothia_Förlag 2010._ _

Av dessa kan särskilt Cederquist ambitiösa uppsats nämnas som en viktig inspirationskälla. Även om Cederquists arbete har en helt annan och mycket bredare forskningsfråga (hon tar avstamp i sin egen och andra dyslektiska musiker erfarenheter för att utforska korrelationen mellan musik och dyslexi och hon uppehåller sig vidare med vad denna korrelation får för positiva och negativa effekter på musicerandet), finns där p.g.a. uppsatsens bredd och omfång, delar som interfolierar med min studies syfte.

I min mening finns det dock flera saker i Cederquists uppsats som gör den problematisk att förhålla sig till. Flera av de slutsatser som hon drar vilar på antaganden som inte är vedertaget accepterade inom dyslexiforskningen. Exempelvis bygger stora delar av hennes argumentation på spekulativa teorier om hur dyslektikerns hjärnhalvor har ett annat storleksförhållande sinsemellan jämfört med majoriteten av befolkningen. Även om hon vid presentationen av dessa tankar, med sina ordval, tydliggör att det rör sig om just spekulation bygger hon sedan flera av sina slutsatser på just dessa teorier. Vidare har uppsatsen en subjektiv underton, som visserligen gör den mycket intressant, men samtidigt svår att vetenskapligt förhålla sig till.

Rossenius arbete är smalare i sin ansats. Här utforskas ett antal frågeställningar kring kopplingen mellan dyslexi och musik. För min studies syfte är det framför allt intressant att notera att två av hans tre respondenter upplever en tydlig koppling mellan notläsning och dyslexi. En, Anna Eva Hallin, har ”svårt att se någon tydlig koppling till notläsning för den större gruppen av dyslektiker – de med fonologiska svagheter.” (Rossenius, 2010, s. 23).

I den engelskspråkiga litteraturen finns särskilt tre texter som har visat sig vara viktiga att förhålla sig till:

- Patel D. *Music, Language, and the Brain*. 2008. Oxford University Press.
- T Miles, J Westcombe, D Ditchfield – ”Music and Dyslexia. A positive approach”, 2008 utgiven på John Wiley & Sons, Ltd.
- ”The prevalence of Dyslexia among art students”, Ulrika Wolff och Ingvar Lundberg, 2002 vetenskaplig artikel utgiven på John Wiley & Sons, Ltd.

Wolff och Lundbergs artikel är i detta sammanhang endast relevant för att den undersöker och delvis bevisar den högre frekvensen av dyslektiker bland konststuderande. Patels bok är visserligen intressant men bör för denna studies syfte, framför allt ses som sekundär litteratur, då den framför allt har en neurologisk utgångspunkt.

Miles, Westcombe och Ditchfields bok är viktig för min studie av många skäl. Boken är en kompilation av texter från forskare, musikpedagoger, terapeuter och dyslektiker på en rad olika teman som rör musik och dyslexi. Stor vikt läggs på dyslexins sekundära symptom kring dålig självkänsla vilket förstås är mycket viktig tematik för min forskningsfråga. Vidare finns här ett flertal artiklar som mer direkt berör just specialpedagogik kring notläsning för dyslektiska elever.

5.3 Litteratur om specialpedagogik för dyslexi inom musik

Denna kategori består av litteratur vars tematik kanske bäst överensstämmer med min studies syfte. Dock finns en typ av litteratur som bör ses som mindre viktig i sammanhanget då den uppehåller sig främst vid undervisning av små barn eller nybörjare på ett instrument. Ett exempel på sådan litteratur är Eva Nivbrant Wedins ”Utveckla språket med musik, rörliga rytmer och toner att ta på” (Isaberg förlag 2013).

Samma problematik gäller delvis min kanske viktigaste källa för denna studie: Sheila Oglethorpes utmärkta bok ”Instrumental music for dyslexics” (2002, Whurr publishers) Även om ansatsen som sagt är pedagogik inriktad till den yngre musikstudenten, är denna bok p.g.a. av sin bredd, systematisering och fantasirikedom vad gäller olika typer av pedagogiska hjälpmedel - högst relevant även för mitt ämnesval. Det finns mycket som Oglethorpe skriver som troligen är fullt applicerbart även på äldre musikstudenter. Som beskrivs utförligare i nästkommande kapitel (se ”metod”) har boken kommit att få en ovärderlig funktion för denna studie.

Oglethorpe har delat in ”verktygen” för arbete med dyslektiker i olika kategorier:

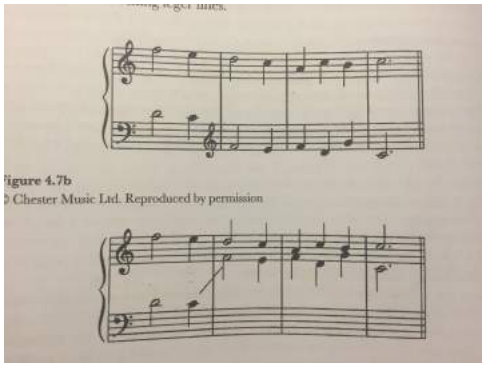
- Gehörsmässiga verktyg (kap. 3 ”Auditory considerations”)
- Visuella hjälpmedel (kap. 4 ”Visual Challenges”)
- Motoriska övningar (kap. 5 ”Motor problems”)
- Memorering, och avistaläsning (kap. 6 ”Memorization and sight-reading”)
- Musikteori (kap. 7 Musical theory – coping with writing music”)

Oglethorpe har en pragmatisk inställning till det pedagogiska arbetet. Hon närmar sig ämnet utifrån andras erfarenheter som musiklärare i allmänhet och hennes egna som pianopedagog i synnerhet. Hennes bok bygger mycket på resonemang som: detta fungerar, detta fungerar inte. Samtidigt är hon uppenbarligen kunnig (hon har konsulterat dyslexiprofessor Margaret Snowling) och hon har ofta den vetenskapliga förklaringen som backar upp hennes tankar och pedagogiska idéer.

Det är särskilt i fråga om de visuella hjälpmedlen som Oglethorpe blir mycket konkret. Hon betonar hela tiden vikten av att förenkla och förtydliga notbilden.

> ”All the time, one searches for simplifiation of the page. A cluttered page – full of instructions, notes, numbers, phrasing and all that goes to represent a piece of music, especially where, for reasons of space, the printer has crowded it too closely together - can have disastrous phycological effect on anyone. This will be multiplied several times when such a page is presented to a dyslexic. Quite often however, the same piece of music can, with a little imagination and with the co-operation of the pupil, be transformed into something far less challenging.” (Oglethorpe, 2002, s. 60)

Hon exemplifierar detta på många sätt. Exempelvis bör man vara mycket medveten om att fingersättningar starkt försvårar avkodningen och man bör därför ha särskilda notblad för att understryka just detta moment. ”Much fingerings can, and should, be erased. The place for it is in the manuscript book for practise, not on the page for performance” (Oglethorpe, 2002, s. 66). Läraren rekommenderas också när det är möjligt skriva om svår polyfoni för att tydliggöra.



(Bildexempel på ”förenkling” ur Oglethorpes bok)

Vidare menar Oglethorpe att en av de viktigaste aspekterna av notbildens avkodningssvårighet är kopplad till dess fysiska storlek på pappret. Hon rekommenderar därför starkt användandet av förstorade kopior.

> ”One of the most dramatic improvements one can make to the score, for a dyslexic who is visually challenged, is to magnify it. The size of print in general use is often quite small… also particularly when you consider the size of the print that the dyslexic child may be accustomed to seeing in his reading book”. (Oglethorpe, 2002, s. 49)

Vidare är Oglethorpe mycket positiv till användandet av olika färger för att understryka olika aspekter av notbilden (ex. dynamik, perioder, rytmiska mönster etc.). Dock pointerar hon att detta måste göras med åtanken att förenkla – för många färger kan snabbt få en disorienterande effekt.

> ”I have frequently advocated the use of colour. I am aware that this can be overdone. It is only too easy to have many coloured highlighters ready for every eventuality, and if one is not careful the page of music begins to look more like a kaleidoscope. The answer is, I suggest, to have several photocopies – enlarged if necessary – so that one colour, or at the most two, is used on each copy.” (Oglethorpe, 2002, s. 71)

Oglethorpes konkreta inställning till ämnet kan kanske bäst exemplifieras i att hon listar ”särskild utrustning” som hon rekommenderar alla musiklärare som undervisar dyslektiska elever:

- Several enlarged photocopies of the music to be studied
- Typist´s white ink eradicator – Tipp-ex or equivalent
- White self-adhesive labels
- Coloured highlighter pens
- Black and red pens
- Ruler, rubber and pencils (Oglethorpe, 2002, s. 49)

Vidare vill jag även nämna British Dyslexia Associations utmärkta hemsida som tar upp många rekommendationer och tips till lärare och studenter.

6. Metod

Min metod inkluderade kvalitativa intervjuer med fyra typer av respondenter. Inom ramen för arbetet intervjuade jag en heterogen grupp bestående av en dyslektisk musiklärare, två dyslektiska musikelever, två verksamma musiker med dyslexibakgrund samt en specialpedagog som arbetar med läs- och skrivsvårigheter.

Med kvalitativa intervjuer avser intervjuer var s avsikt är att ”erhålla kvalitativa beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka deras mening.” (Kvale & Brinkman, 2009, s. 117) Jag använde mig av semistrukturerade intervjuer, vilket innebär at jag på förhand valde olika ”teman och förslag på relevanta frågor”, samtidigt som det fanns utrymme ”att göra förändringar vad gäller frågornas form och ordningsföljd om så krävs för att för att följa upp svaren och berättelserna från den intervjuade” (Kvale & Brinkman, 2009, s. 117). Då mitt uppsåt med intervjun endast delvis sammanföll mellan de olika respondentgrupperna, blev frågorna som ställdes naturligtvis också delvis olika. En mer ingående beskrivning av frågorna och de skillnader som fanns mellan grupperna återfinns nedan under kapitlet ”respondenterna”.

En av de gemensamma nämnare som gällde alla intervjuer, var de frågor som gällde just de specifika pedagogiska verktyg som mitt arbete försöker lista. Även för de respondenter som i mindre utsträckning var intresserade av att diskutera detta insisterade jag på att försöka styra samtalet i den riktningen. Som redan nämnts finns i Sheila Oglethorpes bok ”Instrumental music for dyslexics” ett antal förslag på övningar och arbetssätt som jag i möjligaste mån försökte inkorporera i våra samtal. Jag valde medvetet att först inte ge några exempel från Oglethorpes bok för att se om respondenten själv skulle ta upp verktyg som liknande dessa. Gjorde respondenten inte det gick jag så småningom vidare med frågor som ”Har du någonsin försökt att förstora notbladet i en kopieringsmaskin?”. Jag försökte dessutom i ett fall att applicera dessa verktyg på en undervisningssituation tillsammans med en elev (Erik). Jag försökte också i mitt samtal med specialpedagogen se om denna typ av övningar liknade hur man arbetar med dyslexi inom annan specialpedagogik.

Alla intervjuer spelades in efter samtycke med respondenten. Alla respondenter blev införstådda i mitt arbetes syfte och metod samt vad deras egen intervju fyllde för roll i helheten. Fyra av sex intervjuer gjordes öga mot öga, två gjordes p.g.a. geografiska avstånd, över telefon.

6.1 Urval

Min tanke med denna blandning av olika typer av respondenter var att få en överblick över dyslexins situation i musikundervisningen från olika infallsvinklar – från elevens till specialpedagogens. Alternativet – att exempelvis endast intervjua elever eller lärare, hade visserligen kunnat innebära mer tydliga och lättanalyserade resultat, men samtidigt hade det oundvikligen givit en ensidig bild av denna studies specifika frågeställningar. En lärare kan exempelvis inte alltid avgöra hur hans pedagogik tas emot och upplevs av eleven. På samma sätt kan eleven inte alltid avgöra vilka pedagogiska verktyg som använts på honom och än mindre vilka som fungerat. Genom att använda mig utav en spridd och heterogen respondentgrupp skulle jag kanske förlora en del av tydligheten, men samtidigt troligtvis uppnå mer sammansatta resultat som skulle möjliggöra en mer övergripande analys av mitt ämne.

Eftersom jag på förhand visste att respondentgruppen till sin natur skulle vara heterogen gjordes urvalet initialt inte utifrån någon tydlig tanke om geografisk spridning, könsfördelning eller andra beaktanden. Jag kan dock i efterhand konstatera att av de sex respondenterna är tre kvinnor och tre män.

Den första respondenten jag intervjuade rekommenderades mig av min handledare och detta skedde flera veckor innan jag hade hittat de övriga respondenterna. Då den första respondenten var musiklärare på ett gymnasium med en stor musiklinje fick det mig att tänka till extra angående urvalsprocessen. Kanske skulle det vara intressantare om så många respondenter som möjligt var knutna till en och samma skola? På detta sätt skulle studien mer få funktionen av ett ”nerslag” i ett musikgymnasium i Sverige. Det skulle dessutom finnas möjlighet att referera till respondenterna sinsemellan (jag skulle exempelvis kunna fråga eleven om specialpedagogens roll och sedan intervjua samma specialpedagog). Min förhoppning var att på detta sätt stärka den tanke som styrt valet av att ha en blandad grupp respondenter från början, nämligen att i verklig mening utforska dyslexins roll i gymnasieskolan - inriktning musik, ur olika infallsvinklar.

Man skulle kunna invända att genom att avgränsa mig till endast en skola, skulle risken finnas att resultatet inte blir allmänt applicerbart, att svaren på mina frågor blir för ”lokala”. Eftersom min studie inte syftar till att skapa en heltäckande lista eller en allomfattande pedagogisk instruktionsmanual utan endast *hitta några* verktyg som är behjälpliga i arbetet med dyslektiska musikstudenter, upplever jag inte denna avgränsning av urvalet som särskilt problematisk. Jag beslutade mig följaktligen för att i möjligaste mån, använda mig av personer knutna till denna skola (undantaget de två ”professionella musikerna”, då respondenter som uppfyllde kriteriet ”aktivt verksamma” och som samtidigt hade koppling till skolan inte gick att finna).

6.2 Respondenterna

Nedan följer en genomgång av de respondenter som jag intervjuat. Alla är anonyma och namnen som används är fingerade.

Fredrik är 58 år och man. Han är musiklärare på ett musikgymnasium och undervisar i klarinett och kammarmusik. Han är själv dyslektisk men blev diagnostiserad först när han var 35 år. Innan han fick anställning som lärare var Fredrik verksam som musiker i flera orkestrar. Fredrik är också mycket insatt i dyslexiforskning och ständigt engagerad i kopplingen mellan musik och dyslexi (han undervisar även i ämnet på högskolenivå). Även om min initiala ambition med intervjun var att intervjua Fredrik i egenskap av musiklärare och på så sätt försöka ta reda på vilka specialpedagogiska verktyg som han använde i sin egen undervisning, blev Fredrik p.g.a. sin egen bakgrund som dyslektiker och sitt fortsatta intresse för dessa frågor, snabbt intressant även i många andra avseenden. På ett sätt fyller Fredrik. i sig själv alla de roller som jag i min metod önskar intervjua. Han är på samma gång musikläraren, den dyslektiska musikeleven, den verksamma musikern och även om han inte arbetar som specialpedagog är han väl insatt i och undervisar i ämnet. Av detta skäl blev intervjun med Fredrik betydligt längre än de andra och min ambition var att angripa ämnet ur alla de aspekter som ovan nämnts. Exempelvis var jag mycket intresserad av Fredrik:s erfarenheter som verksam musiker och hur han upplevde denna tid.

Erik är man och studerar klassisk gitarr på ett musikgymnasium där han går tredje året. Erik diagnostiserades med dyslexi när han var 11 år och har sedan dess fått extra stöd i skolan vad gäller läxhjälp, extra stöd, längre provtid etc. Erik har i egentlig mening aldrig fått något extra stöd i musikämnena på gymnasiet för sin dyslexi.

Anders är man och studerar sång och klassiskt piano vid samma musikgymnasium som Erik (och där Fredrik är lärare). Anders går första året av sin utbildning. Anders diagnostiserades med dyslexi vid 8års ålder. Eftersom Anders mamma själv är musiker (se Anna) har han haft mycket hjälp hemifrån men aldrig nyttjat specialpedagogen i skolan för sina notläsningssvårigheter.

För Erik och Anders var min utgångspunkt för intervjuerna att de själva skulle få möjlighet att reflektera över sin läsutveckling i allmänhet och kring sin notläsning i synnerhet. Här hoppades jag kunna hitta direkta exempel från deras skoltid på pedagogik som fungerat resp. inte fungerat och även diskutera några av de pedagogiska verktyg som Oglethorpe nämner i sin bok. Eftersom Erik, precis som jag är klassisk gitarrist, var det i detta fall möjligt att under ett senare lektionstillfälle även pröva ut flera av dessa verktyg för att sedan låta Erik. utvärdera hur de upplevdes. Även denna lektion bandades.

Även om det bland dessa respondenter blev praktiskt möjligt att genomföra ett sådant försök endast med en enskild respondent, anser jag att detta var berikande för studien som helhet. Även om det förstås inte går att dra långtgående slutsatser av ett enskilt fall (som dessutom inte upprepats under en längre period) hoppades jag att det skulle kunna ge relevanta insikter i Eriks specifika dyslektiska problem och dessutom indikationer på vilka av Oglethorpes tankar som gick att applicera åtminstone på Eriks Vidare hoppades jag att detta skulle kunna ge konkret material som jag kunde diskutera vidare med Malin (specialpedagogen, som dessutom känner och arbetar med Erik).

Fanny är i 30årsåldern, kvinna och professionellt verksam som klassisk slagverkare. Fanny har ingen officiell dyslexidiagnos. Lärare upptäckte hennes svårigheter med stavningen när hon var 8-9 år men kopplade inte till dyslexi. Hennes far misstänkte senare att det var dyslexi men Fanny igenomgick ingen vidare utredning vilket hon senare ångrat. Hon är dock helt övertygad om att hon är dyslektisk och har även om hon läser väl, fortfarande idag stora problem med stavning.

Anna är 55 år, kvinna och professionellt verksam som dirigent, sångerska och sedan ett par år även som musiklärare. Anna var i 12-13år aktiv främst som dirigent av symfoniorkester och kör och jag har intervjuat henne främst i hennes egenskap som dirigent. Anna fick ingen officiell diagnos förrän för några år sedan även om hon misstänkt att hon haft dyslexi under en längre period. Anna är mamma till Anders.

Fanny är och Anna har varit aktivt verksamma som musiker inom konstmusikområdet. Båda arbetar dessutom med en typ av mycket komplex notbild. Fanny spelar exempelvis ofta komplex nutida musik och som slagverkare blir hon tvungen att läsa olika typer av klaver och översätta detta till många olika instrument. Anna är som dirigent tvungen att avkoda partitur med en förhållandevis stor mängd information. På många sätt kan man säga att Fanny och Anna lyckats med det som min studie har i uppgift att undersöka förutsättningarna för: att kunna ta sig igenom sin musikutbildning som dyslektiker och sedan lyckas förhålla sig till sin dyslexi på ett sätt som möjliggör karriär som yrkesverksam musiker inom konstmusikområdet. Mitt angreppsätt till dessa intervjuer var därför att ställa frågor som gjorde att jag kunde ta del av denna framgångsaga. Jag hoppades här få tydliga och konkreta idéer kring hur man överbrygger och arbetar framgångsrikt med dyslexi och notläsning.

Malin är 61 år, kvinna och arbetar som specialpedagog på samma gymnasieskola som Fredrik, Erik och Anders. Hon arbetar med barn med olika typer av diagnoser men bl.a. med de elever som har läs- och skrivsvårigheter. Malin har även ett förflutet som sångerska och inom teatervärlden. Hon har bland annat studerat på SMI (Svenska musikpedagogiska institutet) vilket gör att hon har en grundförståelse för musik, musiknotation och en musikers situation. Här ämnade jag tillsammans med respondenten försöka ta reda på om hennes arbete inkluderar stöd för elever med notläsningsvårigheter och om inte, i vilken utsträckning hennes specialpedagogik är applicerbar på musikpedagogik mot elever med notläsningsvårigheter. Jag ville även jämföra de arbetssätt som Malin arbetar med textinlärning med de verktyg som exempelvis Oglethorpe föreslår för arbete med notläsning och se om hon ansåg att dessa verkade vara rimliga. Jag hoppades också som sagt kunna diskutera den lektion jag haft med Erik (som hon känner väl och arbetar med regelbundet).

6.3 Sammanställning av resultatet

Mitt arbete kom i stor utsträckning bestå i att sammanställa och dra slutsatser från ovanstående intervjuer. Jag har valt ett hermeneutiskt förhållningsätt när jag analyserat resultatet av intervjuerna. Med hermeneutiskt, menas här att jag inte försökt hitta kvantitativ ”hårddata” eller sökt statistiskt säkerställt material (positivistiskt förhållningsätt), utan istället försökt ”förstå” ett litet antal respondenter genom att ”tolka” deras svar. Detta förhållningsätt till intervjuerna bygger på det filosofiska antagandet att ”människor har intentioner, avsikter, som yttrar sig i språk och handling, och som det går att tolka och förstå innebörden av.” (Patel & Davidsson, 2011, s. 29), Det hermeneutiska förhållningssättet har också inneburit att jag medvetet använt och sett min förförståelse (i detta fall främst min kunskap i egenskap av musiker, gitarrist och tidigare musikelev – men även min emotionella koppling) som en ”tillgång och inte ett hinder för att tolka och förstå forskningsobjektet” (Patel & Davidsson, 2011, s. 29).

I mitt syfte ingick att pröva de resultat jag fått mot den tidigare forskning som finns (framför allt Oglethorpe, se kapitel Diskussion). Efter genomförande av intervjuerna arbetade jag med att sammanställa stödord från intervjuerna samt direkta transkriptioner av särskilt viktiga delar.

Eftersom mitt syfte är att hitta förhållningssätt för lärare och konkreta pedagogiska verktyg att använda rörde sig de flesta av mina frågor specifikt kring detta. Jag ställde exempelvis frågor som ”vilka tips har du för att läsa noter? Hur skulle du gå tillväga för att undervisa en dyslektiker? På många sätt blev resultatet över förväntan. Jag tvekade länge på om respondenterna verkligen kunde ge mig direkta, konkreta verktyg som gick att applicera i undervisningen. Intressant nog fanns en förbluffande korrelation mellan många respondenters svar och jag fick många olika tips och rekommendationer på sätt att förhålla sig till notbilden. När dessa ”tips och tricks” dessutom överensstämde med metoder som nämns i Oglethorpes bok fann jag dem extra anmärkningsvärda och tillmätte dem större betydelse.

När jag sammanställde resultatet kom jag snabbt att inse att likheter (och olikheter) i svaren, alla gick att gruppera enligt följande fem förhållanden till musikundervisning mot dyslektiska elever:

- Respondenterna tips om gehörsmässiga verktyg.
- Respondenterna tips om visuella hjälpmedel för att förenkla notbilden.
- Respondenterna tips om psykologiska aspekter av dyslexiundervisning.
- Respondenterna tips om att dela upp i mindre partier och om vikten att upprepa.
- Respondenternas tankar om skolans roll

För alla respondenter utom Malin (som ju inte själv är dyslektisk) hade jag dessutom specifika frågor som rörde deras egna minnen och upplevelser kring sin musikutbildning samt erfarenheter från sin verksamhet som musiker. Här fanns också likheter i deras erfarenheter som var värdefulla för studiens syfte. Exempelvis är det relevant att notera hur respondenterna idag förhåller sig till notläsning, om de upplever eller har upplevt att de skäms för sina svårigheter, hur de upplevt att deras omgivning sett på deras problem etc. Jag valde därför att gruppera denna typ av svar i en separat kategori då det kan ha värde för min analys utan att de innehåller direkta rekommendationer om pedagogiska verktyg.

7. Resultat

Nedan följer en sammanställning av resultaten grupperad enligt den modell som redogjorts för i kapitlet ovan (se ”Metod, sammanställning av resultatet”).

Då Malin inte själv är dyslektisk så står hennes svar för en helt annan typ av information än de övriga. När jag skriver ”alla respondenter tycker” eller ”alla respondenter upplever” är Malin endast inräknad när det anges med parentes efter påståendet.

7.1 Respondenternas upplevelser och erfarenheter

> *”Jag brukar jämföra att avkoda noter med att spela Jeopardy. Hur mycket jag än övar, hur snabb jag än blir på att trycka på knappen när jag vet svaret, kommer de flesta alltid kunna trycka snabbare.” (Fredrik)*

Alla respondenter tecknar en delvis dyster bild av deras bakgrund som dyslektiker och hur skolan och dess omgivning behandlat deras svårigheter. Anders blev diagnostiserad i tidig ålder, Erik blev diagnostiserad på mellanstadiet. Fredrik och Anna blev diagnostiserade först i vuxen ålder. Fanny blev uppmärksammad på sina många stavfel i tidig ålder men ville inte genomgå testerna för att få en officiell diagnos. Det har dock alltid stått klart för Fanny att hon har dyslexi och att hon måste arbeta med detta.

Alla respondenter som fått en diagnos upplevde detta som positivt och en bekräftelse. Erik säger: ”Det var skönt att få diagnosen – att veta att jag hade rätt till stöd”.

Alla är idag medvetna om att deras dyslexi påverkar och spiller över på deras verksamhet som musiker eller musikstuderande. Ändå har ingen av respondenterna någon erfarenhet av att ha fått det extra stöd de har rätt till (se kap. 2.4) i musikundervisningen. Samtliga upplever att de har problem med notläsning och nämner särskilt att det är svårt med avistaläsningen. För de äldre respondenterna är detta dock något de inte förstod under deras studietid.

> *”Avista är fortfarande svårt för mig. För att det ska bli riktigt bra måste jag öva. Annars blir det småfel – och det är oerhört irriterande!”* (Anna)

Fredrik, Fanny och Anna (som alla varit eller är verksamma som musiker) pointerar också hur mycket de slitit med notläsningen genom åren. De berättar alla om de oändliga antal timmar de övat för att få upp hastigheten i avkodningen. Ingen av dem förstod ju under sin studietid att det var dyslexin som satte stopp (Även om Fanny visste att hon var dyslektisk hade hon vid denna tid inte kopplat ihop det med sin notläsning). De nämner alla tre att det är just i att de aldrig lyckas få notläsningen att bli automatiserad som en stor del av deras problem ligger.

> *”Jag köpte fler etyder än någon annan under min tid på musikhögskolan. Jag övade så mycket notläsning – jag skulle övervinna det! Jag var helt slut i huvudet. Jag övade, övade, övade. En*

gång höll jag på att köra ner i diket på vägen hem eftersom jag var så mentalt utmattad. Efter all övning blev jag kanske lite bättre… jag får ingen automatik" (Fredrik)

Alla tre beskriver att de kan bli marginellt bättre på notläsning genom mycket övning, men att de samtidigt tappar förmågan oerhört fort om de inte alltid håller igång den. Fredrik säger t.ex. ”Åker jag på semester är jag sämre på att läsa avista än alla mina studenter när jag kommer hem”. De beskriver också hur de memoriserar notbilden ”grafiskt” – hur de är beroende av hur sidan de spelar på ser ut. Flera berättar att de enkelt blir förvirrade och tappar bort sig om samma stycke plötsligt måste spelas från en annan utgåva än den de är vana vid.

Fredrik, Erik, Fanny och Anna betonar alla att de överkompenserar för sin dåliga notläsning genom att de övat upp sin förmåga att komma ihåg musik delvis eller helt utantill. De beskriver också att de tror vara sig snabbare än de flesta på just detta moment. De beskriver alla på olika sätt hur de överkompenserar genom att ”överinlära” den repertoar de behöver lära.

”*När jag hade proffs(orkestrar) kunde jag egentligen alltid allt utantill, även om jag kanske inte riktigt förstod det själv. Jag memorerade in allt, all instrumentation så att jag kunde ge insatser till alla. Det var hemskt att träffa orkestern om man fått partitur sent*” (Anna)

”Jag förbereder mig alltid så mycket som det går. Får jag noter fem minuter före konserten tar jag tiden till instudering” (Fanny)

Både Fredrik och Anna är idag inte längre verksamma som musiker i större utsträckning. På frågan om dyslexin hade med deras val att sluta spela professionellt svarar båda ”absolut”. Anna är övertygad om att hon haft en helt annan karriär om det inte var för dyslexin. Fredrik beskriver det som att han till slut behövde göra ett val – memorering tog så mycket tid.

”Jag satt fem år i folkoperan. Till slut orkade jag inte längre. Det blev för mycket att lära sig hela operor utantill varje vecka – det tog för mycket tid och jag var tvungen att göra ett val. Jag har alltid tyckt det var roligt att undervisa…” (Fredrik)

Fredrik, Fanny och Anna nämner alla sin envishet och sin hårda arbetsmoral som nyckelaspekter till varför de lyckats komma så långt.

Det som Fredrik, Fanny och Anna förstår – att dyslektiker måste arbeta extra hårt, skiljer de två musikstuderande respondenterna åt. Anders visar på en oerhörd drivkraft som gör att man får intrycket av att han kommer lyckas trots sina hinder.

”Många lärare förstår inte att jag har dyslexi, vad de inte förstår är att jag övar 5 timmar om dagen… Min mamma stiger upp med mig varje morgon så vi kan öva innan jag går till skolan” (Anders)

Erik visar i vår intervju inte upp samma drivkraft och engagemang. Här tycks dessvärre notläsningssvårigheterna tagit överhanden och han övar inte så mycket han skulle vilja.

”Jag har perioder när jag inte övar därför att jag inte orkar hålla på med noterna. Jag skulle öva mycket mer om jag inte behövde noter utan kunde lära mig låten på en gång.” (Erik)

Alla respondenter tecknar en förhållandevis mörk bild av hur de blivit behandlade av sin omgivning, sina kollegor och av musikutbildningarna vad gäller deras svårigheter. Fredrik, Fanny och Anna minns alla tillfällen då dyslexin varit hindrande i deras karriär, och hur de upplevt skam och känslor av att inte räcka till. Flera beskriver hur självförtroendet lätt kan bli påverkat och hur de känt sig ”dumma”. Både Fredrik, Fanny och Anna drar sig särskilt till minnes avistaprov vid antagningar till musikhögskolor eller orkestrar som särskilt ”pinsamma” och ”hemska” upplevelser. Anna beskriver en situation där hon sökte in till en utbildning i kördirigering där prov i orgelspel ingick. Anna hade under en tid fått möjlighet att se notbilden men vid provtillfället byttes av någon anledning själva notbladet ut mot en annan utgåva av samma verk. Detta gjorde Anna oerhört desorienterad, hon blev underkänd och kände sig oerhört illa till mods. ”Jag fattade inte då – jag skämdes”.

Flera minns även hur deras lärare och studiekamrater inte förstått utan snarare spätt på deras känsla av otillräcklighet. ”Musikhögskolan var inte snäll mot mig, min lärare försökte exempelvis plocka bort mig ur kammarmusiken” säger Fredrik. De beskriver också att de inte själva förstod kopplingen mellan dyslexi och notläsning:

> *”Jag trodde att jag var dum. Förstod inte att det hade med dyslexin att göra.”* (Anna)

7.2 Gehörsmässiga och kinestetiska verktyg

> *”Genom att förbättra min teknik, öva mitt gehör gav det mig bättre hjälpsystem för att läsa noter. Sjung musiken och lita på att den inre sången gör att det sitter.” (Fredrik)*

Fredrik som arbetat och undervisat om kopplingen dyslexi- musik är övertygad om att de främsta hjälpmedel man kan ge en dyslektisk musikstudent för att klara notläsningen är att stärka deras gehör.

> *”Ju bättre du kan spela på ditt instrument på gehör, desto mer hjälpsystem har du för att klara notläsningen, speciellt om du har dåligt arbetsminne. Notläsningen själ för mycket kraft från ditt eget spel och du tappar möjligheten till motorik därför att avkodning tar så stor kraft.”* (Fredrik)

Han pointerar även vikten av att koppla detta gehör kinestetiskt till motoriken i att spela ett instrument.

> *”Har man jobbat mycket med att spela skalor i olika tonarter på klarinett så är det en viss känsla i handen att spela exempelvis Db dur. Sen gäller det bara att koppla samman det med ett visuellt intryck”* (Fredrik)

Fredrik hävdar också att han gjort en informell ”studie” av alla dyslektiska musikstudenter som han träffat på KMH. Han hävdar att ”näst intill alla är mer eller mindre underkända i gehör”. I min respondentgrupp bekräftas Fredriks tankar av alla utom Fanny (som alltid upplevt att gehöret varit en av hennes starkaste sidor). Anna och Anders beskriver exempelvis hur de arbetat mycket med gehöret genom åren. Anna minns:

> *”Det var inget som kom enkelt för mig. Jag har alltid arbetat hårt med vissa delar av gehöret, andra delar som intonation har jag konstigt nog inte alls haft problem med… Jag kan fortfarande ha svårt att sjunga andrastämmor utan att se dem visuellt framför mig”* (Anna)

Anna, som arbetat mycket med sitt gehör och som också idag har en förhållandevis välfungerande avista, tror att gehörsträningen absolut kan ha stärkt hennes avistaförmåga.

Fanny som inte anser att hennes gehör någonsin varit ett problem, håller ändå med om vikten av gehöret för att förbättra notläsningen. Exempelvis beskriver hon hur hon tar hjälp i avkodningen av att ”sjunga melodin inom sig” och att hon med åren kunnat memorera den grafiska bilden av närliggande intervall som terser och kvarter och direkt ”översätta” det till hur det låter – för att på så sätt förkorta processen av avkodning.

Fanny beskriver också att hon i stor utsträckning måste studera in sina orkesterstämmor ”i relation till helheten” och att hon ofta tar hjälp av inspelningar för att kunna förkorta eller stärka instuderingen. ”Jag har svårt att förstå vad noterna på ett partitur innebär av att bara se dem, därför förbereder jag mig nästan alltid med inspelning om det går”.
Här upplever jag en koppling till hur Malin beskriver att hon arbetar med dyslexi och textläsning. Malin berättar att många elever har rätt till att få texter upplästa för sig. Särskilt effektivt anser hon att det blir om man både hör och läser samtidigt vilket också bekräftas av Erik (som ju regelbundet får hjälp med textläsning på detta sätt i skolan).

> *”Jag rekommenderar det. Min erfarenhet säger att det är lättare att lära sig automatisera igenkänningen om man hör och läser samtidigt. ”* (Malin)

> *”Det skönaste är att både lyssna på texten och samtidigt följa med i den (med ögat)… det är lättare att koncentrera sig då”* (Erik)

Fanny förstår inte hur man kan fungera som dyslektisk musiker med dåligt gehör:

> *”Om man både är dyslektiker och har dåligt gehör, då förstår jag inte hur man kan verka som professionell musiker”* (Fanny)

7.3 Visuella hjälpmedel för att förenkla notbilden

> *”Man bör göra allt man kan för att förenkla”* (Malin)

Alla respondenter utom Erik har utvecklat sinnrika strategier för att förenkla, tydliggöra och understryka viktiga delar av notbilden. Anders tycker exempelvis att ”det stör med fingersättningar när jag ska läsa pianonoter”. Särskilt Fanny och Anna (som ju är de två som längst arbetat som professionellt verksamma musiker och som till vardags behöver dechiffrera den mest komplexa notbilden) visar en förbluffande likhet i vilka strategier de använder. Intressant nog har ingen tipsat dem om att detta hjälper, de tycks båda oberoende av varandra kommit fram till liknande strategier.

När jag intervjuar Malin betonar hon vikten av att göra texten för en dyslektisk elev så enkel som möjligt att avkoda. Hon nämner att storleken på texten påverkar.

> *”Stor text är viktigt!…det är ju jätteviktigt att det får vara luft mellan tecken. ” (Malin)*

Anders, Fanny och Anna har alla mycket erfarenhet med att förstora upp notbilden med hjälp av kopiator. De berättar alla om detta utan att jag frågar och nämner det som en av de första sakerna när jag frågar hur de arbetar med noter.

> *”När jag jobbade med proffsorkestrar förstorade jag alltid mina partitur. Jag har massa förstorade partitur hemma.” (Anna)*

”Storleken är viktig, beroende på hur väl jag kan det i huvudet måste noterna vara olika stora” (Fanny)

Fredrik och Anna arbetar mycket med att skriva in ackordanalys för att få avkodningen att gå fortare. Anna beskriver att hon blev oerhört snabb på att göra en ackordanalys av ett partitur. ”Vartenda ackord står i mina partitur” svarar hon när jag frågar hur grundlig ackordanalysen egentligen var. Hon förklarar att det är ett sätt att snabbt kunna orientera sig – men också för att kunna hantera frågor som kan komma från orkestern angående exempelvis tryckfel (ska jag spela f eller fiss här?).

Fredrik förklarar att genom att skriva ackordanalys över en arpeggierad figur så behöver han inte längre läsa alla små prickar – istället vet han taktilt och gehörsmässigt vad som ska göras. Fanny använder sällan ackordanalys i sina noter men förstår att möjligheten till att förenkla och skala ner hjälper.

Exempel på ackordanalys från Fredrik:s noter. (ur L. Spohr – Klarinettkonsert nr. 2, Op. 57)

Vidare nämner både Fanny och Anna att de förtydligar och förstorar taktartsbyten, markerar ut perioder, skriver in taktslag, symboler för binär och tytär indelning vid udda taktarter. Fanny betonar vikten av att hitta mönster när saker upprepar sig.

”Jag skulle inte klara mig utan att skriva in antalet (i siffror) när takter upprepar sig”

(Fanny)

Fanny och Anna använder i hög grad olika system av tecken för att underlätta och ”skala ner” notbilden. De nämner båda (utan att jag frågar) omgående användningen av färgpennor.

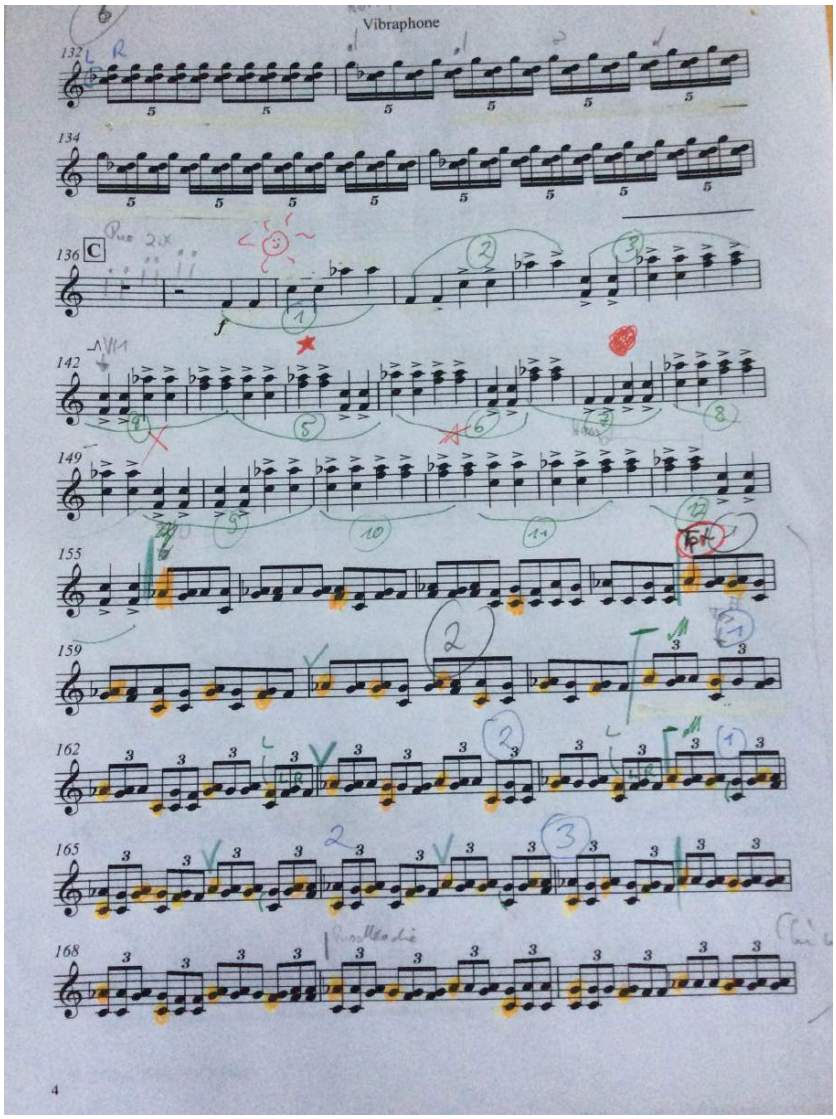
”Det är många gula prickar i mina partitur ska jag säga dig!” (Anna)

”Det är extremt mycket färg i mina noter, det hjälper mig” (Fanny)

Färgerna används till olika saker vid olika tillfällen. Anna använder gult för att markera alla dynamiska beteckningar i notbilden och blått för att markera formmässiga skeenden som ex. var sidotemat i en sonatsats börjar.

Exempel på användning av färgpennor i Annas partitur (ur Lars Erik Larsson Pastoralsvit, Op 19)

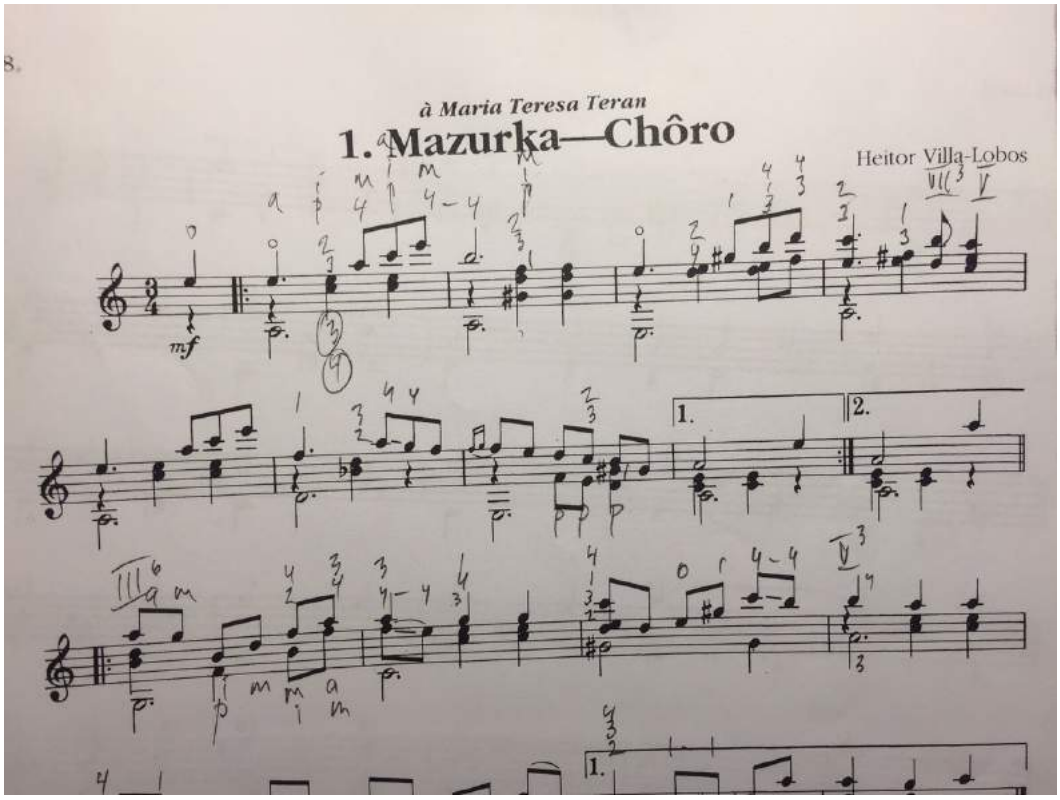
Fanny betonar också att hon ibland måste rita in symboler i noterna ”som exempelvis en sol… jag ritar in saker för att jag behöver något som ögonen kan fastna på”.



Exempel på användning av färger, symboler och siffror i Fannys noter

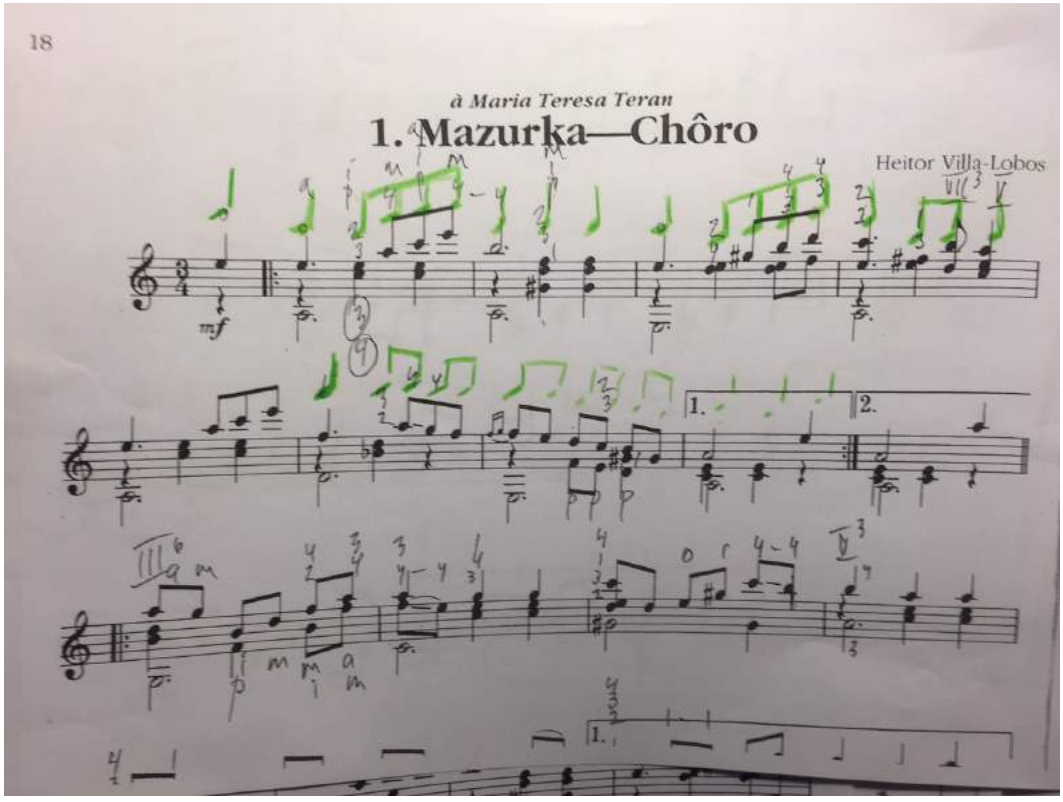
(ur Kate Moores Days and Nature)

Erik använder inga speciella knep för att läsa sina noter. Han minns inte heller att någon någonsin gett honom uppslaget att försöka. Han är också den som har störst problem och verkar minst intresserad av att lösa sina problem. Inspirerad av Oglethorpe och de andra respondenternas svar genomför jag en gitarrlektion (se metod) en vecka efter vår intervju, där vi tillsamman prövar många olika metoder med rödpennor och uppförstorade noter. Nedan följer några bildexempel på arbetsätt som vi prövar och som Erik tror sig tycka hjälpa lite i stunden (det är självklart omöjligt att säga om detta skulle hjälpa Erik i längden med ett så kortsiktigt försök under en enskild timmes undervisning).

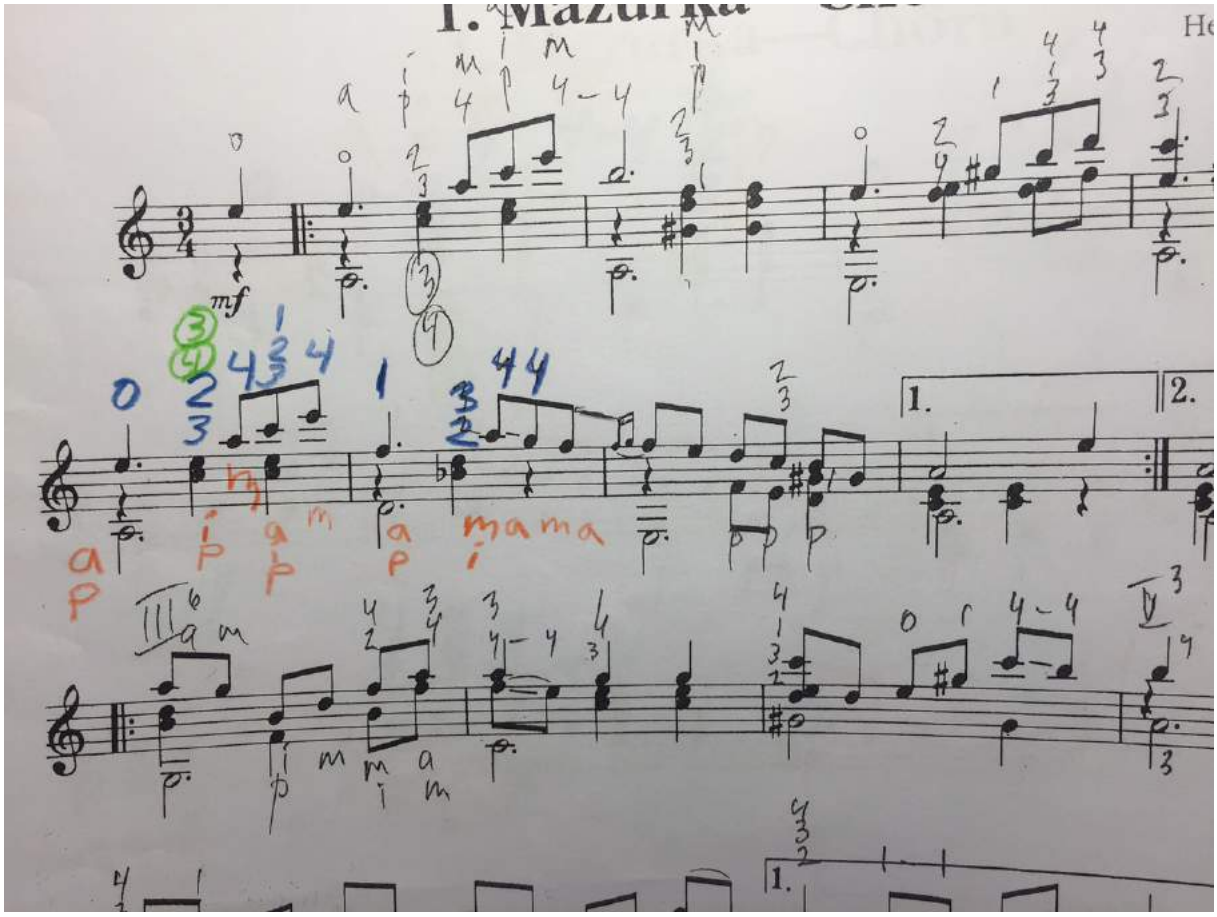


Ursprungsnoten som Erik skulle förhålla sig till med hans lärares inskrivna fingersättningar).

(ur Heitor Villa-Lobos Mazurka-Choro)



Erik tyckte att det ”var skönare” att förstora upp noten och att var tydligt när den sammanslagna rytmen stod över noterna.



Erik tyckte att det var skönt när fingersättningar för höger hand och vänster hand inte stod bredvid varandra utan på olika sidor om systemet (ovan under) för att separera dem åt. Dessutom upplevdes det som hjälpsamt att de stod markerade i olika färger samt att markeringarna om strängar var markerad i en tredje färg.

Jag berättar för Malin om min och Eriks lektion och berättar även om Oglethorpes förslag på metoder. Jag frågar om hon känner igen något av detta från dyslexiundervisning kring läsning av text. Malin säger att hon känner igen rekommendationerna om att avskala, förenkla och visuellt underlätta.

> *”Det är som när vi ger dem tydliga texter, mellanrum. Tydliga rubriker.*
>
> *Man gör allt man kan för att förenkla!” (*Malin)

Värt att notera är att hon inte känner igen användning av färgpennor från hur hon arbetar med texter och läsning.

7.4 Att dela upp i mindre partier och om vikten att upprepa

Ett återkommande tema för alla respondenter (även Malin) är att de betonar vikten av att dyslektiker måste arbeta hårt (troligtvis hårdare än de allra flesta). Alla respondenter betonar också vikten av upprepning som en av dyslektikernas viktigaste redskap. Detta styrks också av Malin som bekräftar att detta är den viktigaste delen av hennes arbete.

> *" Till viss del kan man lära upp igenkänning, men det blir aldrig automatiserat som för andra. Då är vi tillbaka till det viktigaste: Nöta, Nöta, Nöta – Läsa, Läsa, Läsa"* (Malin)

Erik förstår att det endast är upprepning som hjälper – men här tycks motivationen vara problemet:

> *"Jag upplever egentligen inte att (min) automatiseringen blivit bättre. För läshastigheten har jag blivit uppmanad att läsa mycket. Eftersom jag läser långsamt så är det inte roligt att läsa så mycket. "* (Erik)

Fredrik betonar här vikten av det taktila minnet.

> *"Kroppen minns. Jag brukar säga till mina elever när de frågar, hur länge ska jag spela en passage? Tills den känns bekväm… det handlar om att nöta, nöta, nöta"* (Fredrik)

Ett annat tema som återkommer för alla dyslektiska respondenter är att de rekommenderar att bryta ner notläsningen i olika delar och ta dem en i taget. Anders beskriver en process som han använder vid instudering i sång. Han lär sig texterna separat och sjunger först endast på stavelsen O. Sedan lär han sig texten. Fredrik och Fanny betonar vikten av att arbeta med rytmer och tonhöjder separat från varandra. De pratar båda om att hitta sätt att lära sig att automatisera vissa enklare rytmiska figurer.

> *"Jag har tvingat i mig rytmer, jag vill att de (visuellt) ska bilda mönster"* (Fanny)

Fredrik berättar om en övning för att automatisera rytmfigurer. Man skapar en stor ring på golvet med ett antal rutor i. I varje ruta ritar man en rytmfigur (exempelvis alla varianter av rytmiseringar på sextondelar under tidsrymden av en fjärdedel). Eleven får sedan gå i ett tempo och förflytta sig mellan rytmerna samtidigt som han sjunger eller klappar den rytm som han står på. På detta sätt kan man enkelt se om vissa rytmfigurer ”inte är automatiserade” ännu och kan enkelt öva på dem. (se bilaga för fler detaljer ang. ”rytmcirkeln”).

7.5 Psykologiska aspekter av dyslexiundervisning

De flesta dyslexidefinitioner listar både s.k. primära och sekundära symptom för dyslexi. Ett viktigt exempel på ett sekundärt symptom är ”dålig självbild” (Höien & Lundberg, 2006 s.22; Oglethorpe, 2002, s. 7). Alla respondenter beskriver vid olika tillfällen hur viktigt det är för lärare att aktivt arbeta emot dyslektikerns dåliga bild av sig själv. Man betonar därför att det är viktigt att inte alltid arbeta med notproblemen och att även få lära sig musik utan noter. Detta styrks även av Malin:

> *"Man måste ju få göra saker som man är bra på så man stärker självkänslan. Egentligen bör större delen av utbildningen utgå ifrån det… minst 51% mot 49%, helst större andel."*
>
> *(*Malin)

”Det är roligt att spela gitarr, men det första steget är inte lika roligt – när man måste lära sig att spela vad som står på pappret. Jag önskar att vi (jag och min lärare) kanske skulle jobba mer tekniskt med ett stycke lite längre. Alltså att jag skulle fått mer utmanande stycken så jag kunnat jobba längre på det så det inte bara handlar om noter hela tiden. ”(Erik)

”Utgå alltid ifrån elevens starkaste sida, och angrip de svagaste sidorna utifrån den utgångspunkten…. lär eleven att njuta av musik de redan kan spela” (Fredrik)

Fanny och Anna betonar också vikten av att stärka självkänslan hos dyslektikern men betonar också att det är viktigt att ge eleven realistiska förhoppningar och självinsikt. ”Eleven måste inse att det kommer gå långsamt” (Anna).

”Gör klart för eleverna att du kommer bli bedömd på samma sätt som andra men få dem att inse att det inte hämmar utvecklingen som musiker. Att man överkompenserar på andra sätt.” (Fanny)

7.6 Tankar om skolans roll

De flesta av respondenterna upplever att de blivit missförstådda av skolan. Det tycks också råda en enighet i att detta är ett, åtminstone i Sverige, mycket outforskat område. Fanny är besviken på att ingen i skolvärlden någonsin hjälpte henne med hennes problem med notläsning. När jag berättar för Fanny och Anna använder liknande knep som hon själv hittat och att det dessutom finns litteratur (Oglethorpe) som styrker dessa metoder blir hon frustrerad:

”Lärare måste bli mer medvetna… Det är så konstigt att alla måste komma på det här själva! Varför var det ingen som berättade om det här för mig?” (Fanny)

Ingen av respondenterna har någonsin tagit hjälp av specialpedagog eller i någon utsträckning använt sig av extra stöd för sin dyslexi i anslutning till musik. Erik säger att han ”aldrig tänkt på att specialpedagogen skulle kunna hjälpt mig med noter”. Däremot erkänner han att skulle behöva mer handledning och hjälp likt den han får för att läsa och skriva:

”Jag märker att jag kommer mycket längre när jag och min lärare läser noter tillsammans än när jag sitter hemma. Jag behöver hans hjälp. Exempelvis med fingersättning – även om de står i noterna behöver jag sitta med honom…. Hur mycket jag än läser i noterna känns det alltid som om jag tar fel fingersättning. Min lärare är aldrig nöjd när jag kommer tillbaka nästa lektion. ” (Erik)

Anders medger inte att han har behov av stöd men inser efter en stund att han får precis den typen av extrahjälp hemma av sin mamma.

Malin som ju arbetar på Erik och Anders skola och har med många musikelever att göra, beskriver intervjun med mig som ”mycket upplysande”. Hon hade aldrig slagits av kopplingen mellan notläsning och dyslexi.

”Jag inser att detta är ett okänt område för mig och skolledningen…. Tänk att jag visste inte att det var så här mycket problem med notläsningen. De kommer ju inte till mig med det….. Jag skulle vara tacksam för tips att ge eleverna. Även om det är enkla och självklara saker…. väldigt upplysande måste jag säga.” (Malin)

Fredrik betonar att det finns en stor kunskapslucka i musikvärlden och i skolvärlden. Han beskriver hur många av hans musiklärarkollegor kommit till honom genom åren när de undervisat en dyslektisk elev.

”De vet inte hur de ska gå tillväga. För de som har lätt att läsa noter är det här obegripligt – precis som att det för någon som kan läsa ett ord eller en mening är helt obegripligt att det finns folk som inte förstår det”

- (Fredrik)

7.7 Sammanfattande resultat

Relationen mellan notläsning och dyslexi / respondenternas erfarenheter från studier och yrkesliv

- Alla respondenter upplever en koppling mellan sin dyslexi och sin notläsningsförmåga
- Alla respondenter har negativa minnen och erfarenheter av hur omgivningen (skolan, arbetskollegor etc.) behandlat dem i anslutning till deras notläsningsvårigheter. Många upplever att omgivningen inte förstått och att dyslexin varit hindrande, hur de upplevt känslor av skam och att inte räcka till
- Fredrik, Anders, Fanny och Anna upplever att de överkompenserar sina notläsningssvårigheter med att ha övat upp sin förmåga att komma ihåg musik. De betonar också att de alltid varit tvingade att arbeta extra hårt.

Gehörsmässiga verktyg

- Fredrik är övertygad om att gehöret är det i särklass viktigaste redskapet som bör betonas i arbetet med dyslektiker.
- Fredrik tror att dåligt gehör också är ett symptom på dyslexi. Anders och Anna känner igen tankarna då de blivit tvungna att arbeta extra mycket med sitt eget gehör. Fanny känner inte igen sig i denna beskrivning.
- Malin beskriver hur hon arbetar med läsförmåga genom att låta eleverna både lyssna och läsa en text samtidigt. Erik beskriver att han själv föredrar att arbeta med text på detta sätt.
- Fanny studerar in nya verk genom att i stor utsträckning lyssna på inspelningar av verket.

Visuella hjälpmedel

- Alla respondenter utom Erik använder någon form av visuella hjälpmedel för att tydliggöra, förenkla eller understryka notbilden.
- Alla respondenter upplever att förstorade noter hjälper avkodningen. Malin beskriver att förstorad text hjälper när man läser text. Anders, Fanny och Anna har erfarenheter av att förstora notbilden i sin vardag.
- Fredrik och Anna använder ackordanalys som visuellt hjälpmedel.
- Fanny och Anna använder olika tecken för att hjälpa dem att orientera sig på sidan. De använder också färgpennor för tydliggöra.

- Erik använder inga visuella hjälpmedel vid läsning och instudering av nya verk. Vi provar under en gitarrlektion att använda några av de som Oglethorpe nämner. Några ”verktyg” upplevs hjälpa litegrann.
- Malin drar paralleller till hur hon arbetar med specialpedagogik: ”tydliga texter, mellanrum. Tydliga rubriker”. Hon känner inte igen användningen av färgpennor.

Psykologiska aspekter

- Alla respondenter betonar vikten för dyslektiker av att arbeta hårt (troligen hårdare än de flesta). Malin betonar också vikten av att ”nöta, nöta nöta - läsa, läsa läsa”
- Fredrik betonar vikten av att medvetet använda det taktila minnet.
- Respondenterna nämner vikten av att bryta ner notläsningen i olika delar. Särskilt viktig är att separera rytm från tonhöjd. Anders bryter, som sångare, alltid ner notbilden i text och noter i första hand när han instuderar.

Uppdelning och Upprepning

- Alla respondenter (inkl. Malin) betonar vikten av att pedagoger aktivt arbetar med dyslektikerns självbild. Det är oerhört viktigt att uppmuntra och stödja.
- Alla respondenter (inkl. Malin) betonar vikten av att arbeta med utgångspunkt i dyslektikers styrkor.
- Fanny och Anna betonar att det också är viktigt att ge eleverna realistiska förhoppningar och självinsikt vad gäller sina svagheter.

Skolans roll

- Alla respondenter upplever att de blivit missförstådda i skolan. Några är besvikna över att ingen arbetat eller tagit hänsyn till deras dyslexi.
- Ingen av respondenterna har tagit hjälp av extra stöd eller specialpedagog i sin instrumentalundervisning. Malin har heller ingen erfarenhet av att någon dyslektisk student bett henne om hjälp med detta.
- De flesta respondenter önskar att mer hjälp funnits tillgänglig under sin skolgång. Fanny ger uttryck för en frustration över att hon inte fått mer hjälp. Erik önskar att han skulle fått mer stöd under sin utbildning.
- Malin har som specialpedagog inte varit medveten om kopplingen mellan notläsning och dyslexi. Hon upplever vårt samtal som ”väldigt upplysande”.
- Fredrik (och flera andra respondenter indirekt) betonar att det finns en kunskapslucka bland musiklärare på detta område.

8. Diskussion och slutsatser

När jag påbörjade detta arbete var jag rädd att ämnet var för smalt, att det skulle vara svårt att få uppslag från respondenterna som gick att applicera direkt i musikundervisningen för andra lärare. Jag misstänkte att jag i min diskussionsdel skulle behöva arbeta hårt för att kunna utkristallisera något som skulle kunna utgöra direkta råd till musiklärare och pedagoger. Till min förvåning fann jag snabbt att respondenternas svar i stor utsträckning redan utgör ett slags ”manual” till en musiklärare som har i uppgift att undervisa en dyslektisk student. Mitt arbete i denna diskussionsdel blev därför istället, i stor utsträckning, att sätta respondenternas svar i en större helhet. Att jämföra respondenternas tankar med tidigare forskning och visa på hur respondenternas egenhändigt utvecklade strategier för notläsning korresponderar med de strategier som exempelvis Oglethorpe nämner och som jag redogjort för bl.a. i kapitlet tidigare forskning.

8.1 Gehörsmässiga och kinestetiska verktyg

Det råder för mig inga tvivel om att gehörsmässigt arbete är en oerhört viktig aspekt av all musikundervisning mot dyslektiska elever. Alla respondenter nämner denna aspekt på olika sätt och Oglethorpe ägnar detta ett helt kapitel av sin bok (se kap. 4.3). Enligt respondenterna och mig bör alltså lärare uppmanas till att i största möjliga mån stärka elevernas gehörsmässiga färdigheter. Lärare bör vidare arbeta med att stärka sången (Oglethorpe, 2002, s.37) på alla sätt som är möjlig och driva eleverna till att utveckla så bra motoriska färdigheter på sitt instrument som möjligt för att underlätta och avbelasta arbetsminnet vid avkodning av nytt notmaterial.

Att använda sig av inspelningar, som Fanny gör i instuderingen kan vara ett sätt. Om vanlig specialpedagogik kan vara en guide, kan man ju jämföra med hur viktigt redskap uppläsning av text är (vilket även Malin betonar i sin intervju). Här kan igen nämnas hur Föhrer och Magnusson beskriver det pedagogiska tankesättet som styr valet av att sätta in sådana åtgärder:

> ”När läraren märker att en elev läser väldigt långsamt och med stor möda och eleven inte förstår vad han eller hon läser, är det viktigt att introducera alternativa metoder för läsning. Det är inte rimligt att hålla på år ut och år in att träna avkodning eller rim och ramsor, i väntan på att läsningen ska bli så bra att eleven kan läsa själv för att inhämta kunskap. Det är nödvändigt att tidigt hitta alternativa metoder för att eleven ska få tillgång till det skrivna språket. Sådana alternativa metoder kan vara talböcker, läromedelskassetter, DAISY, cd-rom eller talsyntes för att få elektroniska texter upplästa” (Föhrer & Magnusson, se kap. 2.4)

Här kan också vara värt att igen nämna Anna Eva Hallin, som i Rossenius arbete (2010) säger sig ha ”svårt att se någon tydlig koppling till notläsning för den större gruppen av dyslektiker – de med fonologiska svagheter.” (Rossenius, se kap. 4.2).

Jag menar att det är precis denna typ av inställning som är så problematisk och som skapar svåra arbetsförhållanden för dyslektiska musikelever (likt de som respondenterna uppgivit angående deras egen studietid). Kopplingen mellan fonologiska svårigheter och gehöret borde ju vara tämligen uppenbara för alla som på något sätt arbetar med musik.

8.2 Visuella hjälpmedel

För mig kan de visuella hjälpmedel som respondenterna och Oglethorpe beskriver sammanfattas med nyckelorden förstora, förenkla och förtydliga.

Det är för mig mycket anmärkningsvärt att alla respondenter utom Erik känner igen och betonar vikten av att arbeta med förstorade noter samt att Erik direkt medger att förstorade noter hjälper, när vi prövar att använda dem i undervisningen. Oglethorpe menar ju att detta är ett av de kraftfullaste redskapen som en musiklärare har i arbetet med dyslektiska elever:

> ”One of the most dramatic improvements one can make to the score, for a dyslexic who is visually challenged, is to magnify it. The size of print in general use is often quite small… also particularly when you consider the size of the print that the dyslexic child may be accustomed to seeing in his reading book”. (Oglethorpe, se kap. 4.3)

Flera av respondenterna talar om att ta bort störande moment i notbilden, som exempelvis fingersättningar vilket också bekräftas av Oglethorpe. ”Much fingerings can, and should, be erased. The place for it is in the manuscript book for practise, not on the page for performance” (Oglethorpe, se kap. 4.3).

Vidare styrks användandet av symboler och färgpennor av Oglethorpe, även om hon, som tidigare nämnts, varnar för att låta notbilden svämma över av olika färger. Allt som gör noterna mer personliga är bra (Oglethorpe .s 49) och det kan vara bra att ha flera exemplar av noterna redo för att belysa olika aspekter av notbilden:

> ”I have frequently advocated the use of colour. I am aware that this can be overdone. It is only too easy to have many coloured highlighters ready for every eventuality, and if one is not careful the page of music begins to look more like a kaleidoscope. The answer is, I suggest, to have several photocopies – enlarged if necessary – so that one colour, or at the most two, is used on each copy.” (Oglethorpe, se kap. 4.3)

Återigen kan det även vara värt att påminna oss om Oglethorpes lista på vad en musiklärare bör utrusta sig med inför en lektion med en dyslektisk elev.

- Several enlarged photocopies of the music to be studied
- Typist´s white ink eradicator – Tipp-ex or equivalent
- White self-adhesive labels
- Coloured highlighter pens
- Black and red pens
- Ruler, rubber and pencils (Oglethorpe, 2002, s. 49)

För vissa studenter rekommenderas även användandet av ”icke-glansiga” papper (non-glossy paper) för att undvika att den glansiga vita bakgrunden stör avkodningen.

Extra problematiskt (menar Oglethorpe) är punkter i noterna vilka ju är tvetydiga. Om pricken sitter över nothuvudet innebär det ju en staccatering, sitter en likadan punkt på högra sidan av nothuvudet innebär det en punktering av notvärdet. Här föreslås olika färger eller alternativa symboler (Oglethorpe, 2002, s. 61).

Vidare diskuteras många andra typer av förenklingar av notbilden. Några berörs även av respondenterna, andra inte. Läraren rekommenderas exempelvis när det är möjligt skriva om svår polyfoni.

> ”All the time, one searches for simplifiation of the page. A cluttered page – full of instructions, notes, numbers, phrasing and all that goes to represent a piece of music, especially where, for reasons of space, the printer has crowded it too closely together - can have disastrous phycological effect on anyone. This will be multiplied several times when such a page is presented to a dyslexic. Quite often however, the same piece of music can, with a little imagination and with the co-operation of the pupil, be transformed into something far less challenging.” (Oglethorpe, se kap. 4.3)

Det vore i detta sammanhang överflödigt och alltför tidsödande att citera alla tillfällen, tricks och visuella hjälpmedel som Oglethorpe listar. För mer detaljer refererar jag istället till hennes bok. Låt oss för denna uppsats syfte istället nöja oss med att konstatera, vilket ovan nämnda exempel tydligt visar, att respondenternas eget utformade strategier för att underlätta avkodningen väl stämmer överens med Oglethorpes rekommendationer. Jag hänvisar även till studiens bilagor, där några av respondenterna tillåtit mig att visa upp några visuella hjälpmedel ifrån notblad som de använt i sin verksamhet som musiker.

8.3 Psykologiska aspekter av undervisningen

Även om denna studies syfte är att hitta konkreta pedagogiska hjälpmedel i undervisningen av notläsning med dyslektiska elever, kan inte nog vikten av en positiv undervisning som styrs av elevens styrkor understrykas. Alla respondenter berör detta, många på ett passionerat sätt.

Det finns en risk, som tycks mig vara särskilt stor i undervisningen mot dyslektiska elever, att undervisningen hamnar i en ond spiral. Ju sämre och mer omotiverad eleven är vad gäller notläsning, desto mer tid av övningen och lektionstiden går ut på detta moment, vilket i sin tur leder till minskad motivation. Det tycks mig att Erik hamnat i just en sådan ond spiral med sin lärare. Erik beskriver tydligt och hjärtskärande själv denna problematik:

> *”För läshastigheten har jag blivit uppmanad att läsa mycket. Eftersom jag läser långsamt så är det inte roligt att läsa så mycket... Det är roligt att spela gitarr, men det första steget är inte lika roligt – när man måste lära sig att spela vad som står på pappret. Jag önskar att vi…. kunnat jobba längre på det (stycket) så det inte bara handlar om noter hela tiden. ”* (Erik, se kapitel 6.3).

Alla, särskilt Fanny betonar att läraren måste uppmuntra och tydliggöra att dyslexin inte endast innebär svårigheter utan även flera fördelar. Cederquist försöker i sin uppsats lista just sådana fördelar för den dyslektiska musikern och man kan även dra paralleller till allmän specialpedagogik mot dyslektiker. För att återigen citera Höien & Lundberg:

> ”Generellt gäller det att ha kunskap om de starka sidorna hos dyslektikern och utnyttja dessa för att kompensera för läs- och skrivsvårigheter… Målsättningen är inte bara att ge dem läsfärdighet, utan också att ge dem läslust.” (Höien & Lundberg, se kap. 2.4).

För musikläraren, precis som för den vanlige läraren, tycks det alltså extra viktigt att uppmärksamma den dyslektiska elevens styrkor och uppmuntra dessa. Det måste också råda en balans mellan

undervisningen i att överkomma elevens svårigheter med notläsning och en positiv undervisning utan noter (exempelvis gehörsbaserad, improvisation etc.).

> ”The problem with teaching a dyslexic to play a musical instrument is that one tends to encourage him to play from memory or by ear because that is where he excels. One hopes to encourage him by teaching to his strengths. This unfortunately militates against supplying him with enough visual material to assist his sight-reading. Somewhere a balance has to be struck.” (Oglethorpe, se kap. 2.5)

8.4 Upprepning och automatisering

Alla respondenter utom Erik betonar starkt att nyckeln till framgång ligger i disciplin och upprepning. Även Oglethorpe nämner som en av dyslektikernas styrkor just att de i tidig ålder oftast lär sig att arbeta hårdare än de flesta. Det tycks mig därför vara essentiellt för musikläraren att tidigt se, informera och få eleven att förstå att dyslexin kommer innebära att mycket tid och kraft kommer behöva läggas på notläsning.

Vidare bör olika typer av övningar som övar upp igenkänning och automatiserande av exempelvis rytmer uppmuntras och användas i övningen (se kap. 6.4 och även bilaga, ”rytmcirkeln”).

8.5 Om skolans roll och särskilt stöd

Det har inte ingått i min studies syfte att undersöka hur Sveriges musikgymnasium och musikhögskolor arbetar med att hjälpa dyslektiker och vilken typ av stödundervisning som erbjuds studenter med exempelvis dyslexi och notläsningssvårigheter. Kanske är detta ett område för vidare forskning. Om man ska se till respondenternas svar kan man gissa att musikutbildningarna har dålig beredskap för att hantera dyslektiska svårigheter i musikämnena. Exempelvis beskriver ju Malin att hon som specialpedagog, aldrig tidigare gjort kopplingen mellan notläsning och dyslexi.

Det finns flera områden där det tycks mig som om det finns mycket kvar att göra vad gäller hjälp och stödverksamhet inom musikutbildningar. I Milrads avhandling (2010) om ”studenter med läs- och skrivsvårigheter som deltagare i högre utbildning” framgår det tydligt att, även om högre utbildningar kan upplevas problematisk i olika grad för dyslektiker, det ändå erbjuds förhållandevis många olika typer av stöd att ta del av om de så önskar (se kap. 4.1). Hur mycket stödverksamhet finns egentligen på Sveriges musikutbildningar? Hur kan elever med dyslexi begära att deras antagningsprov till musikhögskolor anpassas? Vilken hänsyn tar landets symfoniorkestrar till problemet vid anställningsprov?

Som vi tidigare konstaterat (kap. 2.4) har elever med dyslexi enligt skollagen rätt till extra stöd i de kurser där svårigheter finns. Min forskningsfråga har ju inriktat sig på instrumentalmusiker inom konstmusik på gymnasiet och som vi tidigare konstaterat (kapitel 3, syfte) ingår ju notläsning i kursplanen för bl.a. ”instrument och sång 1 och 2”. Det borde därför i princip inte råda några tvivel om att dyslektiska musikelever har rätt till stöd. Dock verkar tanken på att detta stöd ska komma från den vanliga specialpedagogen långsökt. Exempelvis svarar ju både Erik och Anders att de inte tänkt tanken på att ta hjälp av specialpedagogen med sina notläsningssvårigheter. När jag frågar undrar de ”hur skulle hon kunna hjälpa mig med det?” (Erik). Vidare hänvisar jag till specialpedagogens (Malin) egna svar på min fråga om hennes möjlighet att hjälpa en elev med notläsning:

> *”Tänk att jag visste inte att det var så har mycket problem med notläsningen. Dom kommer ju inte till mig med det… Det är klart att jag kanske skulle kunna hjälpa honom att förstora upp noter – men jag kan ju inte läsa åt honom”* (Malin)

Det tycks mig därför som att merparten av det stöd som dyslektiska elever har rätt till i sin musikundervisning bör komma från annat håll, även om specialpedagogen (beroende på hens

kunskaper inom musik) kan ha en viss roll att spela. Några förslag på enkla åtgärder inspirerade av hur man arbetar inom vanlig specialpedagogik följer nedan, säkerligen finns många fler.

- Rätt till extra instrumentallektioner för instudering på sitt instrument (likt extratid hos specialpedagog för att få texter upplästa etc.).
- Möjlighet för eleven till att se noter i förväg inför prim-avistaprov (likt dyslektiska elevers möjlighet till längre provtid i svenska, engelska, matematik etc).
- Rättigheten för elever att inte behöva utsättas för utlämnande situationer där elevens bristande notläsning blir uppenbar framför en större grupp.

8.6 Sammanfattande slutsatser

Min studie har syftat till att undersöka vilka typer av praktiska metoder och tillvägagångssätt som är behjälpliga specifikt vid undervisning av notläsning mot dyslektiska elever inom instrumentalundervisningen för konstmusik inriktat mot äldre elever. Vad bör en musiklärare med dyslektiska elever tänka på särskilt? Vad bör han/hon anpassa och förändra i sin pedagogik? Finns det specifika pedagogiska knep som är applicerbara för just inlärning och avkodning av noter? För att hitta dessa ”verktyg och tillvägagångssätt” har jag använt intervjuer med en heterogen respondentgrupp och har sedan försökt koppla resultatet till den tidigare forskning som finns på området.

På många sätt anser jag att jag uppnått de resultat som jag hoppats på. Jag har funnit många olika typer av pedagogiska verktyg och tillvägagångssätt som är särskilt applicerbara i en situation där man undervisar en dyslektisk elev. Samtidigt bör här understrykas att många av dessa även är allmänt applicerbara gentemot alla typer av musikstuderande. Exempelvis känner jag många icke-dyslektiska professionella musiker som använder färgpennor eller andra visuella hjälpmedel i sina noter och att undervisa till elevens styrka är ju en maxim som gäller pedagogik i största allmänhet. Det är istället i det *sammantagna intrycket* och i *nödvändigheten av att använda dessa pedagogiska verktyg* som undervisningen mot dyslektiska elever skiljer sig. På ett sätt kan Malins sammanfattande beskrivning av sitt arbete som specialpedagog mot dyslektiska elever, sammanfatta hela denna studies slutsats:

”Mitt arbete är att nöta, stödja och hitta genvägar” (Malin)

Vidare bör starkt poängteras att de verktyg som ovan beskrivits, inte på något sätt bör ses som en komplett, uttömmande lista. Istället hoppas jag att de kan vara till inspiration för såväl lärare som elever och jag hoppas att listan kommer fyllas på av fler i framtiden.

Låt oss även avslutningsvis, likt Oglethorpe, Malin och övrig dyslexiforskning, betona att det inte finns några absoluta sanningar vad gäller pedagogiska verktyg för dyslexielever - ingen dyslektiker är den andre sig lik. Som lärare bör man alltså sträva efter en delvis elevledd undervisningsform där man med öppet sinne prövar dessa och många fler liknande verktyg. Kanske kommer de hjälpa just denna elev – kanske inte.

9. Slutord

Kopplingen mellan dyslexi och musik är ett, än så länge relativt outforskat område. I mitt arbete har jag stött på många angränsande frågeställningar som varit oerhört intressanta men som jag, p.g.a. nödvändigheten till avgränsning av syfte och forskningsfråga, blivit tvungen att bortse ifrån. Här finns helt klart stoff till vidare forskning. Exempelvis kan nämnas följande frågeställningar (några har jag tidigare berört):

Vilken typ av extra stöd erbjuder egentligen Sveriges musikskolor sina dyslektiska musikelever? Hur många musikstudenter är dyslektiska idag? Hur många lyckas ta steget till att bli professionellt verksamma? Hur många klarar sig igenom ett helt yrkesliv inom konstmusikområdet?

En allmän åsikt, som stärkts under hela mitt arbete, är att det nu måste bli ett slut på frågeställningen angående huruvida kopplingen mellan dyslexi och notläsning existerar. Detta har dryftats i flera uppsatser i Sverige (Cederquist, Rosenius m. fl.) och behandlats av en rad olika utländska författare och forskare. Utanför Sverige verkar denna korrelation sedan länge anses vetenskapligt belagd och vi måste nu likt andra länder gå vidare med att titta på hur skolvärlden, lärare och kollegor bör hantera detta uppenbara faktum.

Att skriva detta arbete har vidare inneburit ständiga omprövanden från min sida. Jag har vid flera tillfällen tvekat kring mina forskningsfrågor legitimitet och jag har flera gånger slagits, och med respondenterna dryftat, frågeställningar av mer filosofisk art. Varför och för vem, är en musikutbildning egentligen skapt? Mitt arbete har ju delvis syftat till att hitta de redskap som möjliggör högre musikutbildningar och kanske till och med ett liv som professionell musiker - frågan som ofta infunnit sig är om detta ens är eftersträvansvärt för alla, eller ens för flertalet av alla dyslektiska elever.

En insikt som jag tidigt fick under arbetets gång är att dyslexi inte går att bota. Många dyslektiker kan bara bli marginellt bättre på att läsa om inte arbetet påbörjats i tidig ålder, avkodningsprocessen blir sällan mycket bättre då automatiseringen inte fungerar. I Sverige är det ovanligt att musikstudenter arbetar målmedvetet och ordentligt med notläsning vid 6-8 års ålder och det är lätt att inta ståndpunkten att många dyslektiska musikstudenter där ”missar” sin chans. Som Fredrik uttryckte sig när jag frågade honom om man kunde hjälpa dyslektiska musikelever att lära sig läsa noter, ”Om man inte kan få avkodningen att gå snabbare… då går det helt enkelt inte”. Jag har flera gånger därför blivit frestad att helt avstå från projektet, att svara nekande på min forskningsfråga och istället rekommendera musikläraren till att endast låta eleven ha roligt på timmen, se till att han/hon inte får falska förhoppningar och ömt försöka styra dess yrkesval i en annan riktning.

Samtidigt ger flera av respondenternas ”framgångsaga” mig hopp, det går ju att lyckas! Även om alla inte har kapaciteten till en flytande primavista finns det ju bevisligen sätt och strategier för att bli bättre på att förhålla sig till notbilden, att komma runt problemen så till den grad att det går att verka inom konstmusikområdet. Dessutom kan det förstås, oavsett elevens förmåga till fortsatt verksamhet inom ett visst område, inte anses rimligt att elever ska bli hindrade eller inte ska få den extra hjälp de har rätt till på grund av ett funktionshinder.

Jag vill därför avsluta med att uttrycka min starka tilltro till dyslektikerns förmåga. Efter att ha skrivit detta arbete är det min fasta övertygelse att vi som musiklärare måste försöka. Att välja den alternativa vägen - att som lärare inte ens försöka förbereda elever för högre musikutbildning, att inte ge dem de redskap som, utifall de är villiga till hårt arbete, finns tillgängliga – är att diskriminera eleverna, att inte tro på deras inneboende vilja och lust och i slutändan att svika sin pedagogiska uppgift.

10. Referenser

10.1 Litteratur

Ericsson B. (2010) *”Utredning av läs- och skrivsvårigheter”,* Studentlitteratur, Lund

Fischbein S. (2014) *”Ungdomar läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv”,* Studentlitteratur, Lund

Föhrer U. & Magnusson E. (2003) *”Läsa och skriva fast man inte kan, kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter”* Studentlitteratur, Lund

Hamilton, K. (2008) *After the Golden Age: Romantic Pianism and Modern Performance*. Oxford University Press, New York

Höien T. & Lundberg I. (2006) *”Dyslexi, från teori till Praktik”*, Natur och Kultur, Stockholm

Ingvar I. (2008) *”En liten bok om dyslexi”,* Natur och kultur, Stockholm

Kvale S. & Brinkmann, S. (2009*). Den kvalitativa forskningsintervjun.* Studentlitteratur, Lund

Lindgren U. & Modin L. (2012)*”Barnets tidiga språkutveckling, pedagogisk vägledning”* , Gleerups utbildning AB, Malmö

Miles T.R., Westcombe J & Ditchfield D. (2008) ”*Music and dyslexia, a positive approach”,* John Wiley and sons Ltd, West Sussex

Myrberg M. (2007) *”Dyslexi – En kunkapsöversikt”*, Vetenskapsrådet, Stockholm

Oglethorpe S. (2002) *”Instrumental music for dyslexic, a teaching handbook”* andra utgivningen, Whurr publishers, London & Philadelphia

Patel R & Davidsson B (2011). *Forskningsmetodikens grunder, att planera, genomföra och rapportera en undersökning,* Studentlitteratur, Lund

Patel D. (2008) *Music, Language, and the Brain*. Oxford University Press, New York

Wedin E. N (2013*).”Utveckla språket med musik, rörliga rytmer och toner att ta på”*, Isaberg förlag, Hestra

10.2 Skrivelser och utredningar

Orkesterutredningen (2006) - *Den professionella* orkesterutredningen i Sverige , Statens Offentliga Utredningar, 2006:34

Skolverkets allmänna råd med kommentarer (2014) - *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram,*

10.3 Uppsatser och Avhandlingar

Cederquist S. (2009) *Jag kan inte tänka platt, hur påverkar det musicerandet? Dyslexi, musik och musikpedagogik.* Examensarbete 15 hp, Musikhögskolan i Stockholm

Milrad M. B. (2010) ”*Studenter med läs- och skrivsvårigheter som deltagare i högre utbildning”* doktorsavhandling, Linnaeus Universitetet

Rossenius P. (2010) *Läser man långsamt så tar det längre tid, en studie om notläsningssvårigheter och dyslexi.* Examensarbete, Musikpedagogexamen, Stockholms Musikpedagogiska Institut

10.4 Artiklar

Johansson B. (2010) *”Dyslexi och musikalitet”,* ur ”Elevhälsa nummer 4”/2009–2010, Gothia Förlag, Stockholm

Wolff U & Lundberg I. (2002) *”The prevalence of Dyslexia among art students”*, John Wiley & Sons, Ltd, West Sussex (http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/dys.211/abstract)

10.5 Hemsidor

”Infoteket om funktionshinder”
http://www.lul.se/sv/Kampanjwebbar/Infoteket/Funktionsnedsattningar/Sprak--och-kommunikationsproblem/

”Music and Dyslexia” artikel från Britih Dyslexia Association,
http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/music-and-dyslexia

Läroplan, Musik, Skolverkets hemsida

http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?lang=sv&subjectCode=mus&tos=gy

”Suzukimetoden, en kort introduktion" - http://www.swesuzuki.org/Suzukifolder.pdf

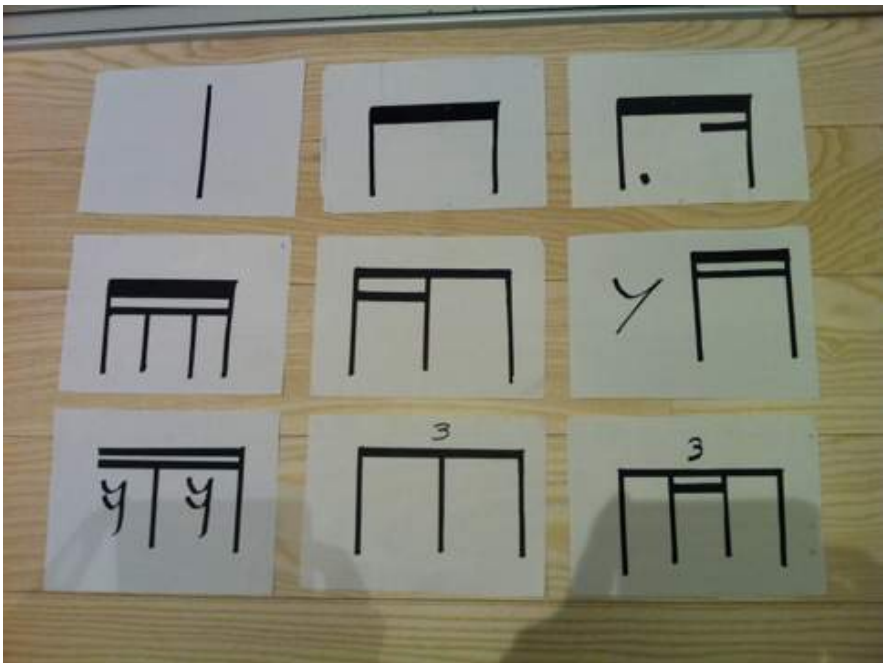
11. Bilagor

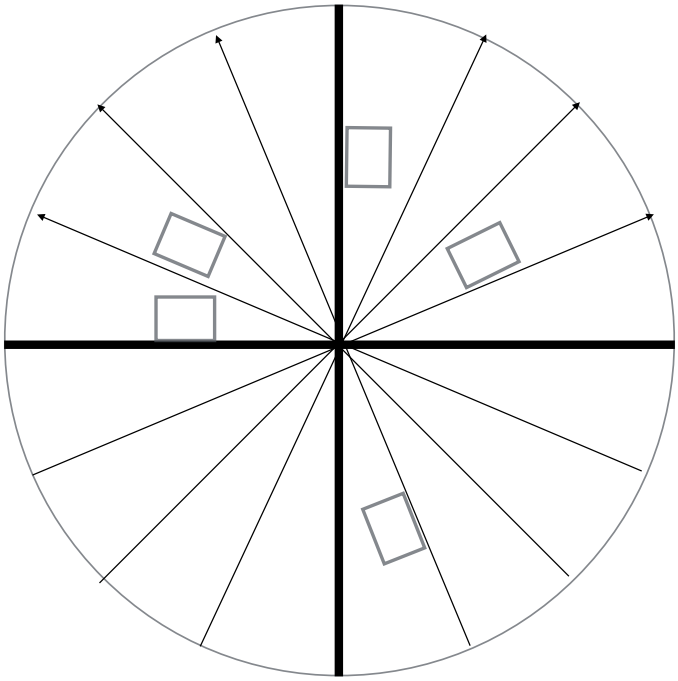
11.1 ”Rytmcirkeln”

Rytmcirkeln

Storlek gärna 3x3 meter eller 4x4 meter inte för liten.
Kan avpassas efter storleken på barn som ska gå den.

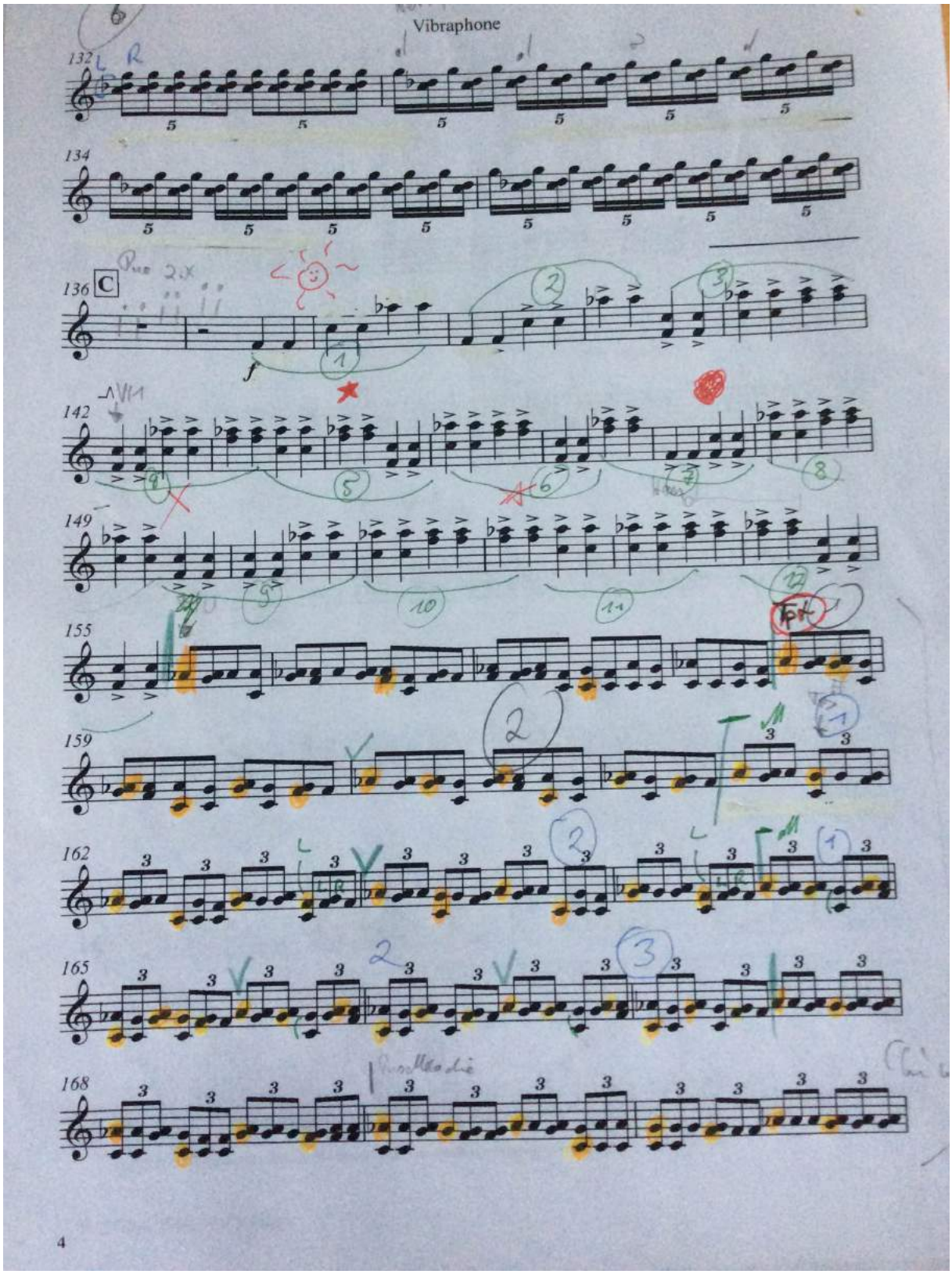
Man kan lägga rytmerna i varannan ryta, i varje ruta eller som nedan asymmetriskt.
Man kan bara lägga fjärdedelar och åttondelar tills de kan gå i puls och läsa och klappa/säga
Det går att göra det väldigt avancerat.
Det går att spela musik till, typ CD och till detta gå och klappa rytmer





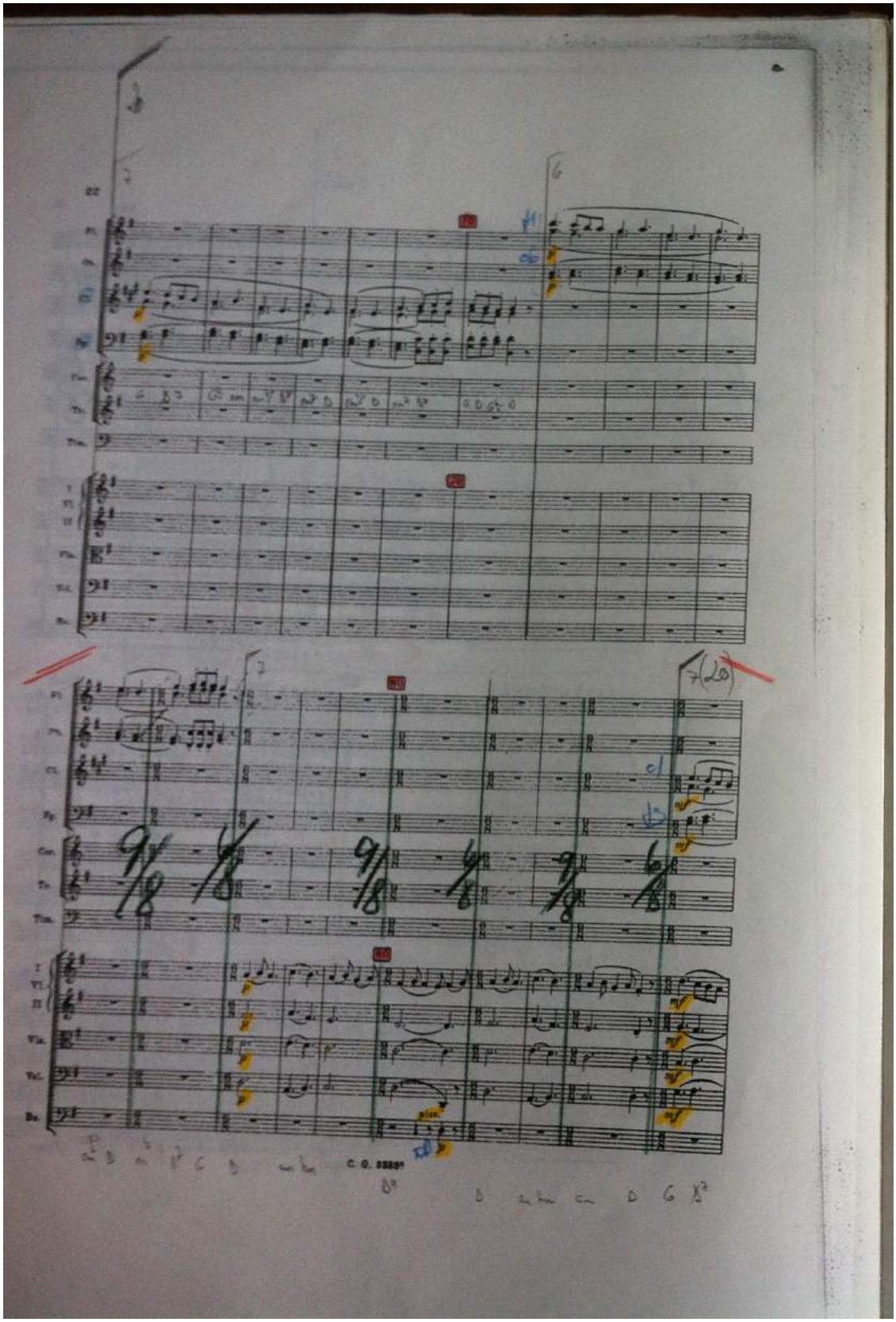
11.2 Exempel på visuella hjälpmedel från respondenternas noter

Notbild från Fanny:

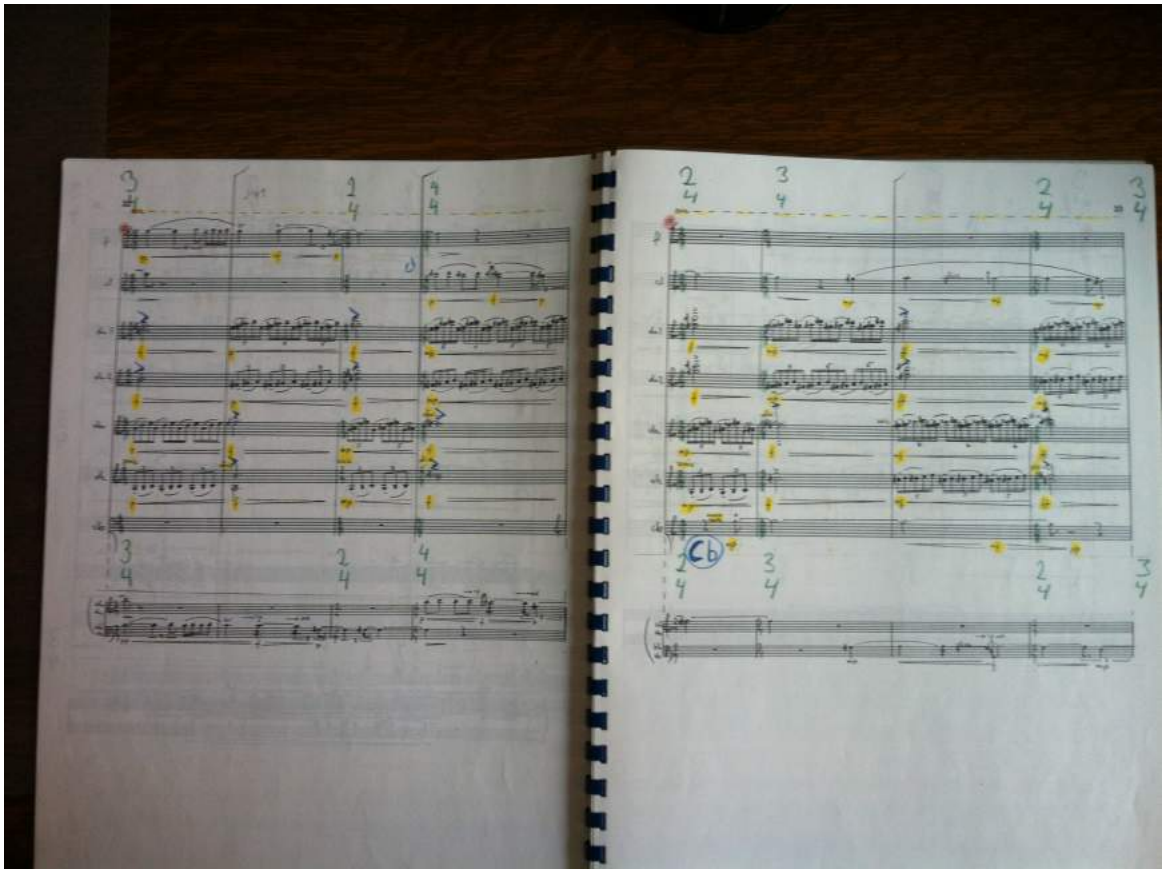


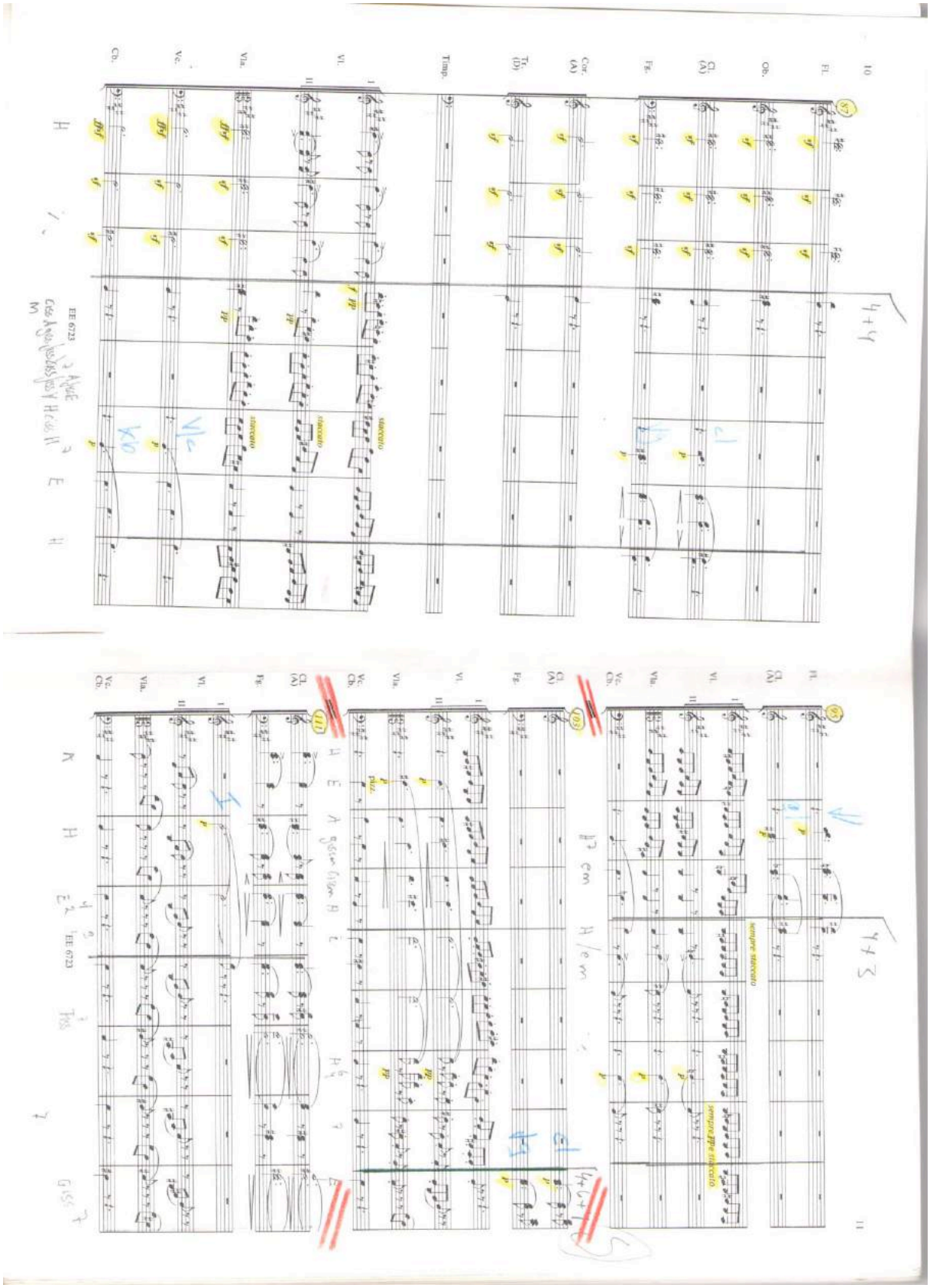
(ovan: utdrag ur Kate Moores Days and Nature)

Notbilder från Anna *(nedan: utdrag ur Igor Stravinskys Våroffer)*:



(ovan: utdrag ur Karin Rehnqvists Taromirs tid, nedan: Lars Erik Larsson Pastoralsvit, Op 19)





(utdrag ur Medelssohn Symfoni nr 4, sats 1)

Notbild från Fredrik (ackordanalys)

(ur L. Spohr – Klarinettkonsert nr. 2, Op. 57)