



**SMI**  
STOCKHOLMS  
MUSIKPEDAGOGISKA  
INSTITUT

# Musikaliska sam-spel

En studie om musikundervisning för personer med normbrytande intellektuella funktionsvariationer ur ett relationellt perspektiv.

*Musikpedagogexamen*

*Vårterminen 2021*

*Poäng 15hp*

*Alice Broman*

*Handledare: Ketil Thorgersen*

*Examinator: Tobias Malm*

# Sammanfattning

Stockholms Musikpedagogiska Institut

Självständigt arbete 15hp

**Titel** *Musikaliska sam-spel - en studie om musikundervisning för personer med normbrytande intellektuella funktionsvariationer ur ett relationellt perspektiv.*

**Författare** *Alice Broman*

**Handledare** *Ketil Thorgersen*

**Datum** *2021*

**Antal sidor** *46*

**Nyckelord** *Normbrytande intellektuell funktionsvariation (n.i.f), relationellt perspektiv, musikundervisning, samspel, kommunikation.*

## Sammanfattning

Syftet med studien är att bidra med nya kunskaper inom området för musikpedagogers arbete med elever med normbrytande intellektuella funktionsvariationer i Kulturskolan. För att möjliggöra studiens syfte har utvalda musikpedagogers reflektioner lyfts fram och undersökts utifrån ett relationellt perspektiv. Med utgångspunkt i kvalitativ forskningsmetod har tre semistrukturerade intervjuer genomförts med tre pedagoger som arbetar i väletablerade verksamheter som riktar sig till elever i behov av särskilt stöd. Intervjuerna transkriberades och analyserades därefter tematiskt utifrån ett relationellt perspektiv. Resultatet pekar på att pedagogernas didaktiska förhållningssätt till undervisningen med personer med normbrytande intellektuella funktionsvariationer präglas av nyfikenhet, öppenhet, uppmärksamhet och lekfullhet för att främja samspel och musikalisk kommunikation. Vidare framkommer att arbetet med målgruppen till stor del handlar om relationsskapande samt bemötande utifrån elevernas individuella förutsättningar och behov. Ännu ett fynd som resultatet pekar på är att musik i första hand är ett kommunikations- och uttrycksmedel och följaktligen verkar som gemensamt språk. Studien synliggör musikundervisningens betydande inverkan på elevernas personliga utveckling samt självuppfattning och lyfter även fram vad mötet med den givna målgruppen har inneburit för pedagogerna, såväl på ett personligt plan som för deras didaktiska förhållningssätt. Utifrån studiens resultat introduceras även ett nytt begrepp – *sam-spel*, vilket föreslås kan användas som ett didaktiskt tankesätt i undervisningskontexter.

Avslutningsvis visar studien på behovet av kompetenta pedagoger i Kulturskolan. Detta är en förutsättning för att verksamheten ska bli en inkluderande miljö som erbjuder alla barn och unga chans till delaktighet. Följaktligen ställer det krav på att lärosätena bör ge såväl verksamma som blivande pedagoger möjlighet att utveckla den kompetens som krävs för att bemöta alla elever, oavsett funktionsförmåga.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>5</b>
1.2 Syfte och frågeställningar	6
1.2.1 Avgränsning	6
<b>2. Bakgrund</b>	<b>6</b>
2.1 Språklig ingång	7
2.1.1 Funktionsnedsättning eller normbrytande funktionsvariation	7
2.2 Kulturskolan	8
2.2.1 En historisk återkoppling	8
2.2.2 Bristande kompetens och framtida mål	8
2.3 Musik – livsviktigt för delaktighet	8
2.4 Didaktiska förhållningssätt	10
2.4.1 Musikaliska möten	11
2.5 Sammanfattning av tidigare forskning	12
<b>3. Teori</b>	<b>12</b>
3.1 Relationellt perspektiv	12
3.2 Relationell pedagogik	13
3.2.1 Mötet mellan pedagog och elev	14
3.2.2 Sam-varo och sam-verkan	15
3.3 Studiens relationella kontext	15
<b>4. Metod</b>	<b>16</b>
4.1 Val av metod	16
4.1.1 Den kvalitativa intervjun	16
4.2 Planering och genomförande	16
4.2.1 Urval	16
4.2.2 Empiriinsamling	17
4.2.3 Databearbetning	18
4.2.4 Tematisk analys	18
4.3 Etik	19
4.4 Uppsatsens vetenskapliga kvalitet	19
<b>5. Resultat</b>	<b>20</b>
5.1 Relationellt tillvägagångssätt – didaktiska infallsvinklar	20
5.1.1 Pedagogens förhållningssätt	20
5.1.1.1 Grundinställning till undervisningen	20

5.1.1.2 Handledning och självreflektion	22
5.1.2 Struktur och planering för att möjliggöra samspel	23
5.1.2.1 Gruppundervisning	23
5.1.2.2 Enskild undervisning	25
5.2 Sam-varo i musikaliska möten.	27
5.2.1 Kommunikation och samspel	27
5.2.2 Relationsskapande – en förutsättning för sam-varo	31
5.2.2.1 Utmaningen med relationskapande – en lång process	31
5.3 Mötet och relationens inverkan på pedagogen och eleven	32
5.3.1 Inverkan på pedagogen	33
5.3.2 Inverkan på eleven	34
5.4 Sammanfattning av resultatet	36
<b>6. Diskussion</b>	<b>38</b>
6.1 Resultatdiskussion	38
6.1.1 Pedagogens didaktiska förhållningssätt	38
6.1.2 Musik som gemensamt språk	40
6.1.3 Sam-spel	41
6.1.4 Musik innebär ökat handlingsutrymme	42
6.1.5 Musikpedagogiska implikationer	43
6.2 Metoddiskussion	44
6.3 Vidare forskning	44
<b>Referenslista</b>	<b>46</b>
<b>Bilaga 1:</b> Informationsbrev	
<b>Bilaga 2:</b> Intervjuguide	

# 1. Inledning

”Tack för konserten, vad bra ni var!”, säger jag till en man som precis har stått på scen och sjungit låten *Ängeln i rummet* tillsammans med sin kör. Mannen hade solo i versen och i refrängen anslöt hela kören och klämde i. Han svarade: ”Jag vet!” Visst är vi fantastiska, det är helt otroligt!” Mannen har jag känt i många år. Kören som han precis har uppträtt med heter *Guldkören* och är en verksamhet för personer med normbrytande intellektuella funktionsvariationer. De har en förmåga att helt filterlöst förmedla musikens betydelse, ett möte mellan människor, en känslostorm där både allvar och total lycka har sin givna plats. Som 16-åring blev jag tillfrågad att vara med som ledare i verksamheten och under de kommande fyra åren fick jag lära mig mycket om musik och människor. Framför allt fick jag, utifrån ett annat perspektiv, uppleva vilken betydelse musiken kan ha i människors liv. Flera deltagare hade varit med i verksamheten i många år. Det här var deras arena, en arena där de var viktiga, ägde musiken och fick vara precis som de är.

Med en ambition om att tillgängliggöra fler liknande rum för kulturellt utövande, tillägnat personer med normbrytande funktionsvariationer, sökte jag mig till Stockholms Musikpedagogiska institut för att utbilda mig till musikpedagog i förhoppning om att bredda min kompetens. Utbildningen har varit lärarik och har gett mig utrymme att utvecklas såväl musikaliskt som i min pedagogiska roll. Tyvärr upplever jag att utbildningen förbiser en essentiell hörnsten i det pedagogiska uppdraget – att kunna möta alla människor, oavsett funktionsförmåga. Det är inte endast problematiskt för mig, utan även för andra blivande pedagoger då Kulturskolan förväntas vara en inkluderande verksamhet, där barn och unga på samma villkor, ska erbjudas en miljö att upptäcka samt utöva estetiska uttrycksformer. Denna vision tydliggörs i Kulturskoleutredningen (2016), vilken även belyser brister samt avsaknaden av kompetens för att tillgodose undervisning för barn och unga i behov av särskilt stöd. Utredningen pekar även på att vissa verksamheter misslyckas helt i att inkludera målgruppen genom att utesluta personer med normbrytande intellektuella funktionsvariationer helt från undervisningen.

Den här uppsatsen har som avsikt att bidra till nya kunskaper inom studiens aktuella område för att möjliggöra uppdraget att öka medvetenheten hos såväl blivande som verksamma musikpedagoger. Intentionen är även att betona vikten av att ge alla möjlighet till att upptäcka och växa tillsammans med musiken.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med nya kunskaper inom området för musikpedagogers arbete med elever med normbrytande intellektuella funktionsvariationer i Kulturskolan. För att möjliggöra studiens syfte har utvalda musikpedagogers reflektioner lyfts fram och undersökts utifrån ett relationellt perspektiv. Centrala begrepp för undersökningen är *didaktiska förhållningssätt*, *relationellt tillvägagångssätt* och *relationella möten* då tonvikt kommer att läggas på musikaliska möten och dess inverkan på eleven och pedagogen, bemötande, kommunikation och samspel, struktur samt lektionsinnehåll.

### Frågeställningar formulerade med utgångspunkt i syftet:

- Vilka reflektioner gör pedagoger kring hur deras didaktiska förhållningssätt kan bidra till stimulerande och meningsfulla musikaliska möten i undervisningen med personer med normbrytande intellektuella funktionsvariationer, och vilka arbetssätt framkommer?
- Vilka utmaningar beskriver pedagogerna kan uppstå i arbetet med elever med normbrytnade intellektuella funktionsvariationer?
- På vilka sätt har mötet med den aktuella målgruppen haft inverkan på pedagogerna?
- På vilka sätt upplever pedagogerna att musikaliska möten berikar deras elever?

### 1.2.1 Avgränsning

Intentionen är att utföra en musikpedagogisk och inte en musikterapeutisk undersökning, men i och med att musikterapi inkluderar arbete med kommunikation (Ruud, 2002), vilket kan anses essentiellt i pedagogens arbete, kommer referenser till tidigare forskning inom detta område tas i beaktning. Studiens ämnar att utifrån ett relationellt perspektiv undersöka och lyfta fram utvalda musikpedagogers reflektioner kring deras arbete med elever med normbrytande intellektuella funktionsvariationer i Kulturskolan. Undersökningen kommer således att fokusera på pedagogens roll och därmed inte elevens musikaliska utveckling. Vidare avgränsas studien till att enbart undersöka undervisning i Kulturskolan eller liknande verksamhet som bedriver musikundervisning på frivillig basis.

## 2. Bakgrund

I detta kapitel presenteras litteratur och forskning som är relevant för föreliggande studie. Till en början redogörs studiens språkliga ingång genom en diskussion om tillämpat funktionsbegrepp. Vidare är kapitlet uppdelat i rubrikerna *Kulturskolan*, *musik för delaktighet*, *didaktiska förhållningssätt* och *musikaliska möten*. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av tidigare forskning och motivering av föreliggande studie.

## 2.1 Språklig ingång

Under historien har många olika begrepp använts för att beskriva en persons funktionsförmåga. Med tiden har begreppen förändrats utifrån en diskurs om att begreppen kan uppfattas kränkande samt ändrade attityder gentemot denna, av många upplevda, marginaliserade grupp; Personer med normbrytande funktionsvariationer (Mitchell, 2017). I linje med uppsatsens syfte finns även en intention att normalisera funktionsbegreppet *normbrytande intellektuella funktionsvariationer*. Detta för att jag inte anser mig ha rätt till tolkningsföreträde i frågan om personers funktionsförmåga, samt som ett led i utvecklingen av inställning till att alla har rätt att funka olika. Nedan följer en ansats till att reda ut några av begreppen och motivera valet av funktionsbegreppet som tillämpas i denna uppsats.

### 2.1.1 Funktionsnedsättning eller normbrytande funktionsvariation

Kognitiv och intellektuell funktionsförmåga syftar till att beskriva förmågan att bygga upp tankeprocesser, så som att minnas, bearbeta information och lösa problem och i sin tur använda dessa förmågor för att genomföra viktiga utvecklande uppgifter. Denna förmåga varierar från person till person (Mitchell, 2017). Intellektuella funktionsnedsättningar kännetecknas just av svårigheter med dessa förmågor eller, som Socialstyrelsen väljer att definiera begreppet, ”en nedsättning av intellektuell funktionsförmåga” (Socialstyrelsen, 2007). En person som har en intellektuell funktionsnedsättning kan således ha svårt med inläring, social interaktion, att bearbeta information, till exempel att minnas, tolka och resonera samt att lösa problem. Nedsättningar inom dessa funktionsförmågor kan också präglas av tal- och språkstörningar samt psykiska utvecklingsstörningar och utvecklingsförseningar (Mitchell, 2017). Det är viktigt att komma ihåg att personer med intellektuella funktionsnedsättningar inte är en homogen grupp. Liksom den intellektuella funktionsförmågan varierar mellan dessa personer skiljer sig, som i alla fall, deras personliga egenskaper, så som intressen, sexualitet, kön, socioekonomisk samt sociokulturell status, etnicitet eller kulturell bakgrund (Mitchell, 2017).

Inledande introduceras funktionsbegreppet *normbrytande intellektuella funktionsvariationer* som i fortsättningen kommer att tillämpas i föreliggande uppsats. Begreppet signalerar ett normkritiskt förhållningssätt till att beskriva personers varierade funktionsförmåga och funktionsnedsättning (Ericson et al., 2016). Likt Mitchells (2017) poäng att funktionsförmåga skiljer sig från person till person, framhåller begreppet funktionsvariation att alla människor är olika och således varierar i sin funktion, både fysiskt, psykiskt och kognitivt. Dock är det de som bryter mot samhällets normer, personer med normbrytande funktionsvariationer, som kan påverkas negativt av samhällets funktionsnormer (Ericson et al., 2016).

Begreppet *funktionshinder* är frekvent förekommande i diskussioner som rör normbrytande funktionsvariationer. Mitchell (2017) beskriver begreppet som de hinder som uppkommer i samspelet mellan personer med normbrytande funktionsvariationer och samhället. Således är dessa hinder en social konstruktion, vilka är betingade av attityder och miljön och som i sin tur motverkar denna målgrupp att ta del av samhället fullt ut på lika villkor som andra. De funktionshinder som finns i samhället härrör från *funktionsnormen*, vilken utgår från att det normativa inte är att ha någon funktionsnedsättning, det vill säga kategoriserar kroppar och funktionsvariationer som avvikande – *normbrytande funktionsvariationer* (Ericson et al., 2016). Att använda begreppet normbrytande funktionsvariationer i föreliggande uppsats hade dock signalerat att studien avser undersöka undervisning för alla personer med någon typ av normbrytande funktionsvariation, vilket är felaktigt då studiens aktuella målgrupp är personer med normbrytande intellektuella

funktionsvariationer. Slutligen finns anledning att betona den enskilde individens rätt att definiera sig själv och sin funktionsvariation. För att underlätta läsningen av denna uppsats kommer begreppet *normbrytande intellektuella funktionsvariationer* förkortas med *n.i.f* i fortsättningen.

## 2.2 Kulturskolan

### 2.2.1 En historisk återkoppling

Den kommunala musikskolan växte sig större under 1940-talet med syftet att göra kulturen tillgänglig för alla. Det fanns en bildningstanke att göra barn och ungas fritid meningsfull och erbjuda musikundervisning till alla, oberoende socioekonomisk eller sociokulturell status (Kulturskoleutredningen, 2016). Viljan att upprätthålla ett spirande musikliv som höll hög kvalitet bidrog även till behovet av en plats för musikundervisning. År 1976 gav Svenska kommunförbundet ut skriften *Den kommunala musikskolan* som kom att sätta stort avtryck på utvecklingen av det som sedan kom att bli Kulturskolan. Skriften agerade som gemensam ram för landets musikverksamheter som innan inte hade haft någon gemensam utgångspunkt. Den föreslog att musikskolans riktlinjer skulle ta ansats i FN:s barnkonvention och således formulerades särskilda mål för undervisningen. Senare kom den kommunala musikskolan att bredda sitt kulturutbud och involvera flera konstarter för att sedan utvecklas till Kulturskolan (Kulturskoleutredningen, 2016).

### 2.2.2 Bristande kompetens och framtida mål

Enligt Kulturskoleutredningen, *En inkluderande kulturskola på egen grund* (2016), ska Kulturskolan erbjuda musikundervisning till samtliga barn och unga och därmed ska kompetens tillgodose all typ av undervisning. I och med utredningen slås det fast att kulturskolorna brister på dessa punkter och i synnerhet kompetensen för att undervisa barn och unga med normbrytande funktionsvariationer. Målet är att fortbilda Kulturskolornas redan verksamma pedagoger och kommande pedagoger genom att starta nya utbildningar vid landets lärosäten samt anordna konferenser, fortbildningsdagar och sprida kunskap på andra sätt. De föreslår att en väg till en inkluderande kulturskola är att kommunernas verksamheter i ett första steg tar sitt ansvar och erkänner sina brister för att synliggöra utvecklingspotential och följaktligen intressera sig samt inspireras av andra kulturskolor som har kommit längre i sitt utvecklingsarbete med inkludering. Enligt utredningen behöver barn och unga med normbrytande funktionsvariationer goda möjligheter att ta del av Kulturskolans utbud, dock återstår det mycket arbete innan denna målgrupp har likvärdiga villkor som andra.

## 2.3 Musik – livsviktigt för delaktighet

I och med att Barnkonventionen blev svensk lag år 2020 (Regeringskansliet, u.å) slås det fast att barn och ungas rätt till ett rikt kulturellt liv är en mänsklig rättighet (Unicef, 2018). I artikel 31 konstateras Konventionsstaternas ansvar att främja barn och ungas deltagande i det kulturella och konstnärliga livet samt ge möjlighet till kulturella och konstnärliga verksamheter. Det vill säga att barn och unga har rätt till att bland annat ta del av kulturella evenemang, erbjudas en kontext för utövande av kultur, till exempel Kulturskolan, samt få sin röst hörd i den samhälleliga debatten kring det kulturella och konstnärliga livet. I artikel 23 fastställs det att personer med normbrytande



funktionsvariationer ”...bör åtnjuta ett fullvärdigt och anständigt liv under förhållanden som säkerställer värdighet, främjar tilltron till den egna förmågan och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället.” (Unicef, 2018, s. 23–24). Konstaterandet säkerställer samt betonar vikten att barn och unga med normbrytande funktionsvariationer, på samma villkor som andra, har rätt till ett levande kulturellt deltagande i samhället.

Vikten av att delta i det kulturella livet stryker Nilsson (2011) under i sin forskning när han föreslår att personer med normbrytande funktionsvariationer får ökat handlingsutrymme genom musik och andra estetiska uttrycksformer. För att kunna ta del i ett demokratiskt samhälle bör dessa personer erbjudas verkliga förutsättningar för att använda sin yttrandefrihet, det är därmed inte tillräckligt att enbart konstatera deras rättigheter. Vidare diskuterar författaren att musik och andra estetiska uttrycksformer blir ett medel för yttrandefrihet och borde således inte kategoriseras lägre än det skrivande och talade språket. Musik är alltså inte bara ett sätt att förgylla livskvalitén, det är större än så. Musikaliska sammanhang erbjuder delaktighet, identitetsskapande, förståelse för andra och samhörighet och blir följaktligen ett utrymme att växa och ta plats i (Nilsson, 2011). Således kan musik i första hand bli ett sätt att kommunicera.

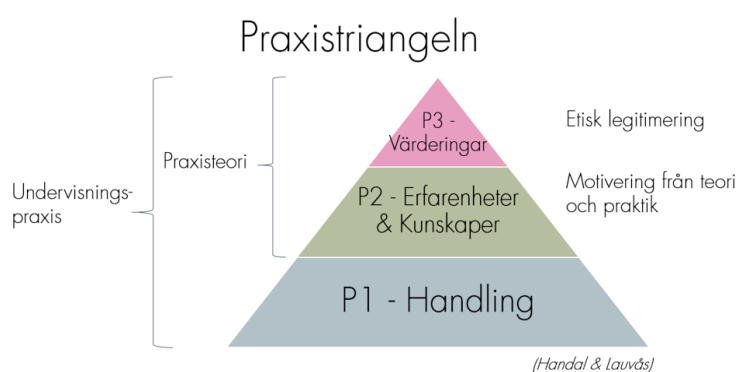
Att kommunicera via musik skulle i sådant fall kunna benämnas som *musikalisk kommunikation*. Denna typ av kommunikation beskriver Ferm Thorgersen (2014) i sin forskning som bland annat behandlar *estetisk kommunikation* och därmed inkluderar författaren även andra konstarter i diskussionen. Ferm Thorgersen (2014) föreslår att estetisk kommunikation innebär tre dimensioner av medvetenhet: *medvetenhet om eget estetiskt kunnande och hur det används som uttryck, medvetenhet om och uppmärksamhet mot (egna och) andras estetiska uttryck* samt *medvetenhet om egen roll i kommunikationen*. Den första dimensionen handlar om det egna lärandet, det vill säga människans medvetenhet om vad den kan och hur den kan använda sig av det. Den andra dimensionen innebär att befinna sig i rollen som mottagare och ta till sig, bearbeta samt reflektera över andras och egna estetiska uttryck. Den tredje och sista dimensionen syftar till medvetande om rollen som skapare och utövare, om att vara initiativtagare i kommunikationen och således göra sig synlig i sitt uttryck (Ferm Thorgersen, 2014). Vidare påpekar författaren att medvetenhet inte behöver uttryckas i talat språk utan lika gärna kan gestaltas via uttrycksformerna i sig eller kroppsligt. Det är pedagogen som bär ansvaret att erbjuda eleverna möjlighet att utifrån individuella förutsättningar vara delaktiga i den estetiska kommunikationen och således utvecklas i de olika rollerna som reflekterande mottagare, utövare och skapare (Ferm Thorgersen, 2014). Via estetisk kommunikation får människor chans att uttrycka sig och därtill rätt att höras och bli lyssnade på. Miljöer som erbjuder utrymme för sådan kommunikation, till exempel Kulturskolans verksamhet, menar Ferm Thorgersen (2014) kan betraktas som lokala platser och offentliga rum där människor kan mötas och samtala. Om personerna som möts i det rummet respekterar varandras olikheter och ser dem som möjligheter kan det innebära nytt lärande, utbyten och följaktligen leda till förändring kring samtalen i rummet. En sådan kontext kan medföra nya sätt att se på vem som har rätt att ta plats och uttrycka sig (Ferm Thorgersen, 2014).

Såväl Nilssons som Ferm Thorgersens forskning, poängterar samt understödjer Kulturskoleutredningens (2016) konstaterande om att föreliggande studies målgrupp, personer med n.i.f, bör prioriteras.

## 2.4 Didaktiska förhållningssätt

Didaktik kan beskrivas som den bakomliggande intentionen i pedagogens val och handlingar i undervisningen. Begreppet innefattar bland annat frågeställningar om vad undervisningen ska innehålla, hur det ska läras ut och vad målet är med undervisningen. Begreppet omfattar även de förutsättningar som pedagogen och eleven bär med sig in i undervisningen (Hanken & Johansen, 2013). Ur föreliggande uppsats perspektiv kan det vara av intresse att fokusera på elevens förutsättningar rörande kommunikationsförmåga, motoriska förmåga, diagnos samt musikaliska referensramar. Pedagogens förutsättningar berör dess inställning till undervisningen och självreflektion, så som svaga och starka sidor samt vilken syn pedagogen har på sin egen roll. Förekommande distinktioner gällande didaktikbegreppet inkluderar ger anledning att förtydliga vilken definition av begreppet som kommer att användas i uppsatsen. Hanken och Johansen (2013) redogör åtskillnaden genom att dela upp didaktik i en *snäv* och *bred* begrepps användning, där det förstnämnda begreppet utesluter metodiska frågeställningar och det sistnämnda inkluderar ämnet. Författarna förespråkar användningen av det breda begreppet som omfattar metodiken och menar att frågor som behandlar metodval, lektionsinnehåll och mål är lika viktiga och samverkar med de didaktiska frågeställningarna, således bör de inkluderas i ett bredare didaktikbegrepp. Ett sådant synsätt kommer att tas i anspråk även i denna uppsats.

Vidare kan pedagogens didaktiska förhållningssätt gestaltas med hjälp av den *didaktiska praxistriangeln* som illustrerar tre parametrar (se figur 1 nedan): P1 motsvarar pedagogens handlingar i en undervisningssituation, P2 står för motivering av handlingar i specifika situationer, vilket baseras på pedagogens tidigare erfarenheter och kunskaper, samt P3 som motsvarar pedagogens värderingar, så som etiska överväganden och pedagogisk grundsyn. Begreppet *praxisteori* beskrivs följaktligen som pedagogens privata teori som grundar sig både på pedagogens teoretiska bildning, så som utbildning samt yrkeserfarenhet och värderingar, det vill säga P2 och P3. Praxisteorin ligger till grund för pedagogens handlingar och tillsammans utgör nivåerna pedagogens *undervisningspraxis* (Hanken & Johansen, 2013).



Figur 1: baserad på *Praxistriangeln* ur *Musikkundervisningen didaktikk* (Handal & Lauvås, 2000, i Hanken & Johansen, 2013, s. 57).

Dock bör en pedagogisk process inte enbart ses från pedagogens synvinkel utan måste också betraktas utifrån elevens perspektiv (Hanken & Johansen, 2013). Bortsett från egen övning och självstudier sker en läroprocess i ett möte med minst två deltagare, ofta mellan en pedagog och en eller flera elever. Didaktiska infallsvinklar kan bidra till pedagogisk reflektion, men för att förstå och främja utvecklingsprocesser bör didaktiken kompletteras med ett perspektiv som sätter det faktiska mötet mellan pedagog och elev i fokus (Hanken & Johansen, 2013).

## En kulturskoledidaktisk bro

En utveckling av pedagogens didaktiska förhållningssätt och som även tar hänsyn till mötet med eleven, presenterar Thorgersens (kommande) forskning i och med förslaget med en *kulturskoledidaktisk bro*. Bron bygger på didaktiska teorier men används i ett relationellt syfte vilket fokuserar på mötet mellan pedagog och elev samt deras gemensamma förhandling kring undervisningens innehåll. Utrymmet vilket eleven och pedagogen delar, det vill säga lärandesituationen, präglas av att elevens förutsättningar och inflytande på undervisningen sätts i första rummet. Pedagogen bör alltså möta elevens önskan och ambitioner och samtidigt ta i beaktning vad som är möjligt utifrån elevens förutsättningar samt omkringliggande faktorer. Utifrån dessa aspekter har pedagogen ansvar att erbjuda eleven möjliga riktningar för att understödja hans utveckling samt ta hänsyn till och likaså vidga elevens målsättning (Thorgersen, kommande). Mötet mellan pedagogen och eleven bör således inte enbart vara färgat av pedagogens tidigare erfarenheter och uppfattningar om vad undervisning skall innehålla, utan vara en ömsesidig förhandling som sker dem emellan. Författaren påpekar även att de beslut som pedagogen tar kring undervisningen kan komma att få konsekvenser för elevens nutida och framtida relation till ämnet. En bro där eleven och pedagogen kan mötas förutsätter alltså ett hänsynstagande från bådas sidor. Deras roller innebär olika ansvar och var på bron de möts är inte förutbestämt, det vill säga att mötet kan ske närmare den ena eller den andra. Däremot måste mötet ske på bron när båda är riktade mot varandra för att en ömsesidig process och förhandling ska vara möjlig (Thorgersen, kommande).

### 2.4.1 Musikaliska möten

För en mer musikinära definition av mötet mellan pedagog och elev, finns det anledning att associera till Uddholms (1993) musikåskådning om musik som ett *flöde* och att musikalitet är förmågan att *flöda*. Förmågan att uppleva ett flöde ställs i relation till upplevelsen av rörelse och föränderlighet. Ett flöde står aldrig stilla, det är i ständig rörelse vare sig det går långsamt eller snabbt. Att uppfatta en sådan förändring samt relatera till den, något går från snabbt till långsamt, ljus till mörkt, mjukt till hårt, gör människor kapabla till förnimmelsen av rörelse, ett flöde, som kan tolkas som musik. Detta, menar Uddholm (1993), gör människan musikalisk och förmögen att flöda. Vidare kan musik tolkas som ett flöde av känslor, när människor ger sig hän till flödet kan de därmed uppleva och uttrycka känslor. Det blir därför intressant att tala om musik och upplevelsen av ett flöde som en väg till kommunikation. Musiken, flödet, blir ett gemensamt språk och i sin tur en förutsättning för att kommunicera med varandra (Uddholm, 1993). Om det talade språket inte är det starkaste språket kan förmågan att uttrycka och förstå känslor via musik bli en gemensam utgångspunkt och en bro i det musikaliska mötet.

Musikterapeuten Even Ruud (2002) föreslår en liknande utgångspunkt för kommunikation och musik som gemensamt språk där improvisation blir en central hörnsten. Genom att bjuda in till en musikalisk dialog via improvisationen, finns det möjlighet att lyfta fram de resurser till interaktion som finns hos människor. I den gemensamma improvisationen interagerar människor med varandra genom att svara på impulser, imitera, följa, öva på turtagning och bekräfta den andra. Improvisationen blir således en mellanmänsklig process och ett samspel utan ord, vilken även ger förutsättningar att hitta personliga uttryck, en identitet och egen röst (Ruud, 2002). Vidare kan improvisation leda till kompositioner som inte endast får betydelse av ett klingande objekt utan även en symbol som kan skildra ens inre värld. Kompositionen kan bli betydande för självreflektion eller ett uttrycksmedel för att dela med sig av sina tankar med omvärlden.

Uddholms musikåskådning och Ruuds synsätt ger utrymme till min egen reflektion att upplevelsen av ett gemensamt flöde, att ge sig hän och musicera tillsammans, kan bli eller är ett

mellanmänskligt möte. Ett sådant möte kan i sådant fall kallas för och definiera ett *musikaliskt möte*.

## 2.5 Sammanfattning av tidigare forskning

Kulturskoleutredningen (2016) konstaterar att den aktuella målgruppen, elever med n.i.f, generellt exkluderas från Kulturskolan och att verksamma pedagoger inom Kulturskolan inte besitter den kompetens som krävs för att möta denna elevgrupp. Tidigare forskning pekar på att tillgång till musik och andra konstarter samt estetisk kommunikation kan vidga handlingsutrymmet för elever med n.i.f och därtill deras delaktighet i samhället. Den tidigare forskningen utgår i första hand från hur lärare och pedagoger kan arbeta med personer med normbrytande funktionsvariationer inom skolväsendet och dagliga verksamheter, dock inte verksamheter för musikundervisning på frivillig grund. I kapitlet presenteras även forskning om didaktiska förhållningssätt och således hur pedagogen kan möta elever inom kulturskolan utifrån elevens förutsättningar med fokus på att förhandla fram lektionsinnehållet. Denna forskning föreslår ett generellt förhållningssätt inom Kulturskolan och belyser inte specifikt föreliggande studies målgrupp. I och med detta synliggörs det glapp inom forskningen som riktar fokus på hur pedagoger inom Kulturskolan och andra frivilliga verksamheter kan bemöta och arbeta med denna elevgrupp, kompetenser som efterfrågas i Kulturskoleutredningen (2016). Därmed är föreliggande studie av vikt och kan förhoppningsvis bidra med nya kunskaper inom detta område.

## 3. Teori

I det här kapitlet redogörs studiens teoretiska ansats, *relationellt perspektiv*, i huvudsak utifrån Moira von Wright pedagogiska rekonstruktion av G.H Meads teori om människors intersubjektivitet samt Aspelin och Perssons genomarbetning av relationell pedagogik.

### 3.1 Relationellt perspektiv

Det relationella perspektivet utgår från en antropologisk föreställning om att människan föds in i relationer till andra och fortsätter sedan att utvecklas i relation till omvärlden. Dessa relationer är dynamiska och förändras i mötet mellan människor. *Jaget* uppstår således i relationer. Det intressanta blir därför att undersöka mellanrummet mellan individ och kollektiv, där människan utvecklas och formas (Aspelin & Persson, 2011). von Wright (2000) skriver att ”det relationella perspektivet avser ett perspektiv där människor betraktas i relation till andra i och med att en förutsättning för enskilda individers existens är existensen av andra individer.” (von Wright, 2000, s. 33). Det *unika* eller som von Wright benämner det, *subjektiviteten*, uppstår i form av handlingar i förhållande till andra människor och är inte enskilda egenskaper vilka individen besitter. Subjektiviteten är därmed inte statisk och bestämd, den kan förändras och yttra sig på olika sätt beroende av andra människor samt tid och rum. Människan är således en dynamisk varelse och det går därför inte att definitivt avgöra *vem* hon är (von Wright, 2000).

För att tydliggöra det *relationella* perspektivet kan det ställas i förhållande till det *punktuella* perspektivet. Det punktuella perspektivet utgår från att människans subjektivitet omfattas av individuella egenskaper som uppstått av sociala omständigheter eller sociala konstruktioner.

Subjektivitet betraktas därmed som bestämda egenskaper vilka tillhör en person, till skillnad från det relationella perspektivet där subjektiviteten ses som relationella fenomen, något som är föränderligt och därför inte går att bestämma (von Wright, 2000). von Wright (2000) placerar de två olika perspektiven i en undervisningskontext, då pedagogen och eleven utifrån det punktuella perspektivet betraktas som två åtskilda och polära individer. Medan det relationella perspektivet behandlar förhållandet mellan individerna, dels från en synvinkel där pedagogen står *mot* eleven, det vill säga en differentierad relation, vilken till viss del har gemensamma nämnare med det punktuella perspektivet, och dels en relation där pedagogen och eleven utgör en integrerad helhet *med* varandra. Det relationella perspektivet bör således inte inta motsatt position till det punktuella perspektivet. Dock förutsätter perspektivets dubbelsidighet uppfattningen om att människan inte endast består av sin dåtid utan även av framtiden. Vidare rymmer framtiden en mångfald av obestämda möjligheter vilka potentiellt kan bli en del av människans subjektivitet (von Wright, 2000). Denna dubbelsidighet signalerar perspektivens differens.

Relationen mellan pedagogen och eleven som en integrerad helhet är central i denna bemärkelse då individernas gemensamma värld formar subjektiviteten. Den gemensamma världen benämner von Wright (2000) som *intersubjektiviteten*, vilken präglas av ömsesidig förståelse och ett samspel mellan deltagarna i en social process. Subjektiviteten är, som tidigare nämnts, föränderlig och formas i intersubjektiviteten, relationen mellan människor, vilken färgas dels av det förflutna till nutid och dels av framtiden till nutid. Denna beskrivning av subjektivitet och tid illustreras ofta med hjälp av en triangel, medan subjektivitet utifrån ett punktuellt perspektiv skildras linjärt. Utifrån en sådan punktuell föreställning av subjektiviteten kan relationen mellan pedagogen och eleven beskrivas som att de förhåller sig linjärt till varandra med en strävan att föras närmare varandra. von Wright (2000) menar att ett sådant förhållningsätt, där den mänskliga subjektiviteten avgränsas från andra människor, kan skildra den *slutna människan*. Medan det relationella perspektivet föreslår att subjektiviteten uppstår i relation till andra och därmed kan symbolisera *öppna människor*.

## 3.2 Relationell pedagogik

Föregående avsnitt diskuterade begreppet *relationell* och när fokus nu riktas mot pedagogiska möten, kan det vara nödvändigt med en påminnelse om att von Wright (2000) föreslår att ordet *relationell* bör ses som tvåsidigt. Aspelin (2013) tydliggör denna dualism om att mötet mellan pedagog och elev alltså inte kan förstås enbart utifrån en sida, till exempel elevens tidigare erfarenheter, pedagogens intentioner och lektionsstruktur eller utformningen av en grupp. Tvåsidigheten erbjuder även en andra aspekt som behandlar fenomen som sker ”här och nu”, mellan elev och pedagog, till exempel genom kommunikation, interaktion och dialog (Aspelin, 2013). von Wright (2002) menar att pedagogen i förväg inte kan veta vem den ska möta, bara vad den ska möta. Till exempel, en elev som tycker om att sjunga, har begränsat talande språk och är 13 år gammal. Informationen säger inget om hur eleven kommer att framträda i mötet med pedagogen. von Wright skriver:

Vi kan aldrig med säkerhet veta vem den andra är eller kommer att vara i nästa möte, och vi kan heller aldrig med säkerhet bestämma hur det kommer att bli, vad som kommer att hända i ett möte: Det kan bli på många sätt, men det kan inte bli hur som helst. Genuina mänskliga möten är både kreativa och obestämda. (von Wright, 2002, s. 14)

Relationell pedagogik kan definieras utifrån fyra olika nivåer av begreppet. En första och basal nivå beskriver begreppet som *pedagogiska möten*, på en andra nivå står begreppet för *pedagogiska tillvägagångssätt*, den tredje nivån ser relationell pedagogik som en *pedagogisk rörelse* och på den fjärde och sista nivån står begreppet för en teoretisk diskurs och ett forskningsfält (Aspelin & Persson, 2011). I kommande avsnitt kommer de två förstnämnda nivåerna, *pedagogiska möten* och *pedagogiska tillvägagångssätt*, tittas närmare på då de är väsentliga för studiens syfte.

*Pedagogiska möten* är möten mellan till exempel en pedagog och elev, där pedagogens ansvar är att stötta eleven. Pedagogen uppmärksammar och identifierar eleven samt relaterar till vad den upplever. På så vis bekräftas eleven som den *är* just i det ögonblicket, men även *vem* den kan *bli* (Aspelin, 2013). När pedagogen visar en möjlig väg för eleven att röra sig mot erbjuds eleven en riktning och kan således röra sig framåt och utvecklas (Aspelin & Persson, 2011). Pedagogen och eleven förhåller sig till varandra i en gemensam process där det väsentliga sker mellan dem, likt von Wrights beskrivning av skeendet mellan deltagare i en social interaktionsprocess (von Wright, 2000). Relationella pedagogiska möten är inget som pedagogen kan skapa, utan något att sträva efter ska bli möjliga. Det är oförutsägbara möten och sålunda inget resultat av förutbestämda handlingar (Aspelin & Persson, 2011).

*Pedagogiska tillvägagångssätt* grundar sig på en inställning att relationer är av stor betydelse för att främja elevens utveckling och deltagande i relationella processer. Detta tillvägagångssätt genomsyrar pedagogens arbete på flera nivåer och syftar till att upprätthålla relationer som understödjer elevers läroprocesser, till exempel genom planering och strukturering av innehåll och lektionsupplägg. Detta är ett målmedvetet agerande från pedagogen som verkar för att främja relationen mellan pedagog och eleven, men även mellan elev och elev samt elev och andra aktörer (Aspelin & Persson, 2011).

Begreppet relationell pedagogik bör förankaras i verkliga händelser och belysa det som är värdefullt och väsentligt i kontexter för lärande. I första hand ska det inte ses som ett recept för lyckade framfångar, handlingsplaner och modeller. Det viktigaste är den första, essentiella och elementära nivån: det pedagogiska mötet (Aspelin & Persson, 2011).

### 3.2.1 Mötet mellan pedagog och elev

Genom att skapa en god relation till eleven uppstår även ett förtroende som i sin tur gynnar såväl elevens lärande som hans personliga och sociala utveckling. Då det primära syftet med undervisning är att understödja elevernas förmåga att utvecklas till relationella varelser, det vill säga, personer som är kommunikativa, ansvarstagande och kärleksfulla gentemot andra, vilar ett ansvar på pedagogen att besitta den kompetens som krävs för att förmedla detta (Aspelin & Persson, 2011). Det essentiella målet med lärandet är alltså inte att eleven ska utveckla enskilda kunskaper och färdigheter, det grundläggande är att se till hela elevens utveckling. Elevens relation och tillit till pedagogen blir dessutom viktig när eleven skapar andra relationer till omvärlden, så som till kompisar, familj och samhället. För att stötta denna utveckling behöver pedagogen se till att kunskapsområdet integreras med elevens person och under denna process hjälpa och guida eleven att förstå omvärlden och sig själv (Aspelin & Persson, 2011).

Aspelin (2013) föreslår att utbildningens brännpunkt, platsen där den mest betydelsefulla aktiviteten utspelar sig, befinner sig i mellanrummet mellan pedagogen och eleven. Mellanrummet för med sig risker då det inte går att förutse vad som ska ske där och på så vis är det omöjligt att beräkna vad enskilda handlingar kan leda till. Men det är mellanrummet och risken som banar väg och ger möjlighet för pedagogen och eleven att ta reda på vem den andra är och tillika skapa förtroende och

tillit, en god relation. Ett sådant möte benämner författaren med begreppet *sam-varo*, vilket skiljer sig från begreppet *sam-verkan*. Begreppen stödjer sig på antagandet att människan förverkligas först i relation till omvärlden och inte bör förstås som en isolerad enhet (Aspelin & Persson, 2011). Nedan följer en ansats till en mer närgående definition av begreppen.

### 3.2.2 Sam-varo och sam-verkan

*Sam-varo* symboliserar, som tidigare nämnts, ett mellanmännskligt möte där personerna i mötet med varandra framträder som unika subjekt. Det är en dynamisk och genuin händelse som är oförutsägbar och inte går att planera. Förutsättningarna för ett sådant möte är att båda individerna är närvarande inför den andra och svarar an på vad den än kommer med, således kan de uppleva världen tillsammans. Ett mellanmännskligt möte. Begreppet signalerar att ett sådant möte innebär att ”vara någon tillsammans med någon annan” (Aspelin & Persson, 2011, s. 90).

*Sam-verkan* är en social process där människor interagerar med varandra på ett förutsägbart och i många avseenden planerat sätt. En sådan samordning av handlingar kännetecknas genom att deltagarna i processen har lärt sig hur de, på ett normativt sätt, ska tala och föra sig för att bli respekterade och respektera andra. Ett socialt möte. Detta utspelar sig ofta under organiserade aktiviteter, till exempel i utbildningar där människor möts för att diskutera, analysera och reflektera över olika saker. Begreppet innebär sociala relationer som utgår från målmedvetna och samordnade handlingar (Aspelin & Persson, 2011).

Begreppen bör inte tolkas som motsatsen till varandra, båda blir viktiga för att förstå innebörden av det andra och bidrar därmed till den relationella pedagogikens tvådimensionella mening. *Sam-verkan* kan möjliggöra *sam-varo*, alltså föra samman människor i ett genuint möte. Vice versa kan *sam-varo* inspirera till *sam-verkan*. För att diskutera utbildningens brännpunkt blir således båda begreppen centrala. Aspelin och Persson (2011) anser att båda begreppen är viktiga men uppmärksamhet riktas mot *sam-varo*, medan *sam-verkan* får ta plats i bakgrunden i den relationella pedagogikens synfält.

## 3.3 Studiens relationella kontext

Det relationella perspektivets blick blir intressant för föreliggande studie då fokus riktas mot pedagogens reflektioner kring musikaliska möten. Vidare kan ett sådant möte, vilket skildrades i föregående kapitel, associeras till ett mellanmännskligt möte. I samtliga intervjuer framgår det att pedagogerna kan erbjuda eleverna återkommande struktur och ramar, men de kan aldrig veta i förväg vad eleverna faktiskt kommer att komma med vid ett givet tillfälle. Med andra ord kan de planera en ram för undervisningen vilket ger eleven trygghet, och följaktligen goda förutsättningar för relationsskapande. Det som sker innanför ramen går således inte att förutbestämma, det uppstår i mötet med eleven, i ett ”här och nu”. Tidigare nämndes att förhållandet mellan elev och pedagog kan beskrivas som tvåsidig, en differentierad relation samt en relation där eleven och pedagogen utgör integrerad helhet (von Wright, 2000). Ett sådant synsätt gör det relevant att även undersöka elevens inverkan på pedagogen samt att reflektera kring vad dessa musikaliska möten kan ha för betydelse för studiens givna målgrupp. Genom att betrakta pedagogernas reflektioner med det relationella perspektivets blick kan tydliga paralleller synliggöras mellan deras utsagor och teorins grundtankar. Därmed understödjer perspektivet förståelsen för pedagogernas arbete och blir relevant för att möjliggöra studiens syfte.

## 4. Metod

Kapitlet inleds med att beskriva studiens metodansats, följt av en redogörelse av planeringen och genomförandet av undersökningen, vilket struktureras utifrån avsnitten: *urval*, *empriinsamling*, *databearbetning* och *tematisk analys*. Avslutningsvis presenteras de etiska principer vilka studien har utgått från och uppsatsens vetenskapliga kvalitet.

### 4.1 Val av metod

Syftet med studien är att bidra med nya kunskaper inom området för musikpedagogers arbete med elever med normbrytande intellektuella funktionsvariationer i Kulturskolan. För att närma mig detta togs beslutet att studien skulle ha sin utgångspunkt i den kvalitativa forskningsmetoden. Därefter genomfördes semistrukturerade intervjuer med tre pedagoger från Kulturskolan. Samtliga pedagoger arbetar inom Kulturskolans verksamhet för barn och unga i behov av särskilt stöd. Valet av metod grundade sig i en förhoppning om att intervjuerna skulle likna ett öppet samtal där både intervjuaren och informanten är medskapare. Intervjustrukturen bidrog även till ett gynnsamt samtalsklimat där informanterna erbjöds utrymme att reflektera fritt över sitt arbete.

#### 4.1.1 Den kvalitativa intervjun

Den kvalitativa intervjun påminner om ett samtal där båda parter, det vill säga intervjuare och informant, är medskapare och kan påverka i vilken riktning samtalet rör sig (Patel & Davidson, 2019). För att bidra till en öppen dialog har den kvalitativa intervjun nästan alltid en låg grad av strukturering, vilket bjuder in den intervjuade att reflektera över sina erfarenheter och svara med egna ord. Forskaren kan dock välja att ställa frågor med en hög grad av standardisering, det vill säga i en bestämd ordning. I denna studie har intervjuerna präglats av en låg grad av standardisering och frågorna har ställts i den ordning som lämpat sig bäst i den enskilda situationen, vilket även, i detta fall, innebar möjligheten att omformulera frågorna och anpassa dem efter samtalets riktning. Syftet med denna intervjumetod är att få en djupare inblick i informantens uppfattning av ett specifikt område eller fenomen, att i så hög grad som möjligt försöka förstå och sätta sig in i hens upplevelser och erfarenheter (Patel & Davidson, 2019).

### 4.2 Planering och genomförande

#### 4.2.1 Urval

I enlighet med studiens syfte kontaktades till en början sju musikpedagoger vilka alla jobbar inom Kulturskolans musikverksamhet för barn och unga i behov av särskilt stöd. Denna verksamhet riktar sig till personer med någon form av normbrytande funktionsvariation, som är i behov av särskilt stöd. I hopp om att kunna möta informanterna i fysisk form och inte via internet, vilket senare ändå blev fallet, kontaktades endast pedagoger som arbetar i Stockholmsområdet. Denna urvalsprocess kan kännetecknas med begreppet *målstyrt urval*. Syftet med målstyrda urval är att forskaren strategiskt väljer ut deltagare som är relevanta för forskningsfrågorna (Bryman, 2018). Föreliggande studie avser att undersöka ett område som är förhållandevis litet och där erfarna pedagoger kan vara svåra att hitta. Därför lades större fokus på att söka upp erfarna pedagoger i etablerade verksamheter än att få ett så varierat urval som möjligt.



Ett mejl skickades ut till ett antal pedagoger som arbetar i Kulturskolans verksamhet för barn och unga i behov av särskilt stöd, varav fyra personer svarade. En svarade att hen inte hade tillräcklig erfarenhet av att undervisa just denna specifika målgrupp. De andra tre visade stort intresse, samtliga med gedigen erfarenhet av att arbeta med barn och unga med n.i.f. Nedan följer en kort presentation av deltagarna med fingerade namn:

**Biggan** är i sextioårsåldern och är musiker samt utbildad musiklärare. Biggan har lång erfarenhet av att arbeta med personer med n.i.f. Hon har bland annat arbetat inom grundsärskolan och numer arbetar hon inom Kulturskolans verksamhet för barn och unga i behov av särskilt stöd. På Kulturskolan arbetar hon som musiklärare både med gruppundervisning och enskild undervisning. Tillsammans med en annan pedagog på Kulturskolan har hon även två grupper med inriktning sång och dans.

**Lotta** är i femtioårsåldern och utbildade sig först till musiker och sedan till musikterapeut. Lotta har arbetat som musikterapeut bland annat inom demensvård och med habilitering för barn och unga med autism. Numer arbetar hon inom Kulturskolan med personer med n.i.f där hon bedriver enskild undervisning, vilket hon benämner som ”en-till-en-undervisning”, samt gruppundervisning i form av två körer. Lotta har även musik med en daglig verksamhet.

**Nora** är i femtioårsåldern och arbetar på samma arbetsplats som Lotta där de har ett tätt samarbete då de har två körer tillsammans och handleder varandra. Förutom gruppundervisning har hon även enskilda lektioner. Nora är basist och utbildad rytmiklärare och har även en ettårig teaterutbildning.

## 4.2.2 Empiriinsamling

Utifrån Kvale och Brinkmanns (2014) förslag på strukturering av en intervjuguide inför kvalitativa intervjuer, delades studiens forskningsfrågor in i tre teman: *erfarenhet*, *didaktiska val*, samt *elevernas inverkan på pedagogen*, vilket var ett första steg i att konstruera intervjuguiden (se bilaga 2). Dessa teman låg till grund för att utforma stödfrågor som jag önskade skulle bli besvarade under intervjuernas gång. Intentionen var inte att frågorna bokstavligen skulle besvaras, utan att informanten skulle få utrymme att fritt reflektera och diskutera sin inställning kring temat. Detta för att få en djupare inblick i personens arbete. Stödfrågorna fanns till förfogande för att leda in informanterna på ämnet om samtalet tog en oönskad riktning. Utgångsplanen var att intervjuerna skulle genomföras på informanternas arbetsplatser men den rådande coronapandemin satte stopp för det och intervjuerna fick således genomföras digitalt via mötesprogrammet Zoom.

För att dokumentera intervjuerna spelades de in under samtalets gång via programmets inspelningsfunktion. Efter avslutad intervju skickades inspelningen automatiskt via mail, där både film och ljudfil kunde laddas ner. Intervjuerna pågick i ca 1,5 timme var, vilket gav den intervjuade gott om utrymme att reflektera och berätta om sitt arbete. Min roll blev att leda samtalet framåt och ställa följdfrågor som bidrog till att informanten kunde gå djupare in i sin reflektion. Under intervjuerna riktade jag allt mitt fokus på informanten och antecknade endast stödord för att hålla samtalet kvar i minnet även i efterarbetet.

Av egen bedömning påverkades samtalen inte negativt av att vi möttes via en datorskärm och inte i fysisk form. Snarare bidrog det till att varken informanten eller jag behövde stressa in i mötet eller därifrån, vilket ledde till tre givande samtal utan varken tidspress eller andra stressmoment. Detta gynnande även samtalsklimatet på så sätt att båda parter vistades i en bekant och avslappnad miljö. Påvisade nackdelar med att utföra intervjuerna via Zoom uppenbarade sig när internetuppkopplingen bröts vid ett antal gånger. Detta kunde påverka den intervjuade som kom av sig i sitt resonemang.

### 4.2.3 Databearbetning

Efter att intervjuerna var genomförda laddades inspelningarna ner och fördes över till Garageband där materialet bearbetades. Intervjun delades upp i teman kopplade till forskningsfrågorna och markerade specifika avsnitt som var speciellt intressanta för studiens syfte. Detta underlättade det fortsatta arbetet med att transkribera samtalen till text och vid ett senare tillfälle kunna lokalisera specifika uttalanden. Intervjuerna transkriberades noga och partier som var svåra att tyda på grund av mummel eller flera upprepningar av samma ord i följd markerades med tre punkter. Efter att intervjuerna hade transkriberats till text lyssnade jag igenom dem samtidigt som jag noggrant läste texten för att kontrollera eventuella fel. Varje intervju tog ca 12 timmar att transkribera. All data har förts över till en extern hårddisk där den förvaras tills arbetet är examinerat och godkänt, för att sedan raderas. De citat som används i uppsatsen är till viss del redigerade för att förenkla läsningen och lyfta fram innebörden av informanternas utsagor. Ord som, ”liksom”, ”så”, ”ju” och ”asså”, har till stor del tagits bort när de inte har fyllt något syfte i sammanhanget.

### 4.2.4 Tematisk analys

Analysprocessen i studien har väglett av en tematisk analysmetod. Denna metod är vanligt förekommande i kvalitativ forskning och kännetecknas genom att forskaren identifierar återkommande ideér och ämnen i empirin (Bryman, 2018). Dessa ideér och ämnen kan i sin tur ordnas i övergripande teman samt underteman kopplade till studiens forskningsfrågor och syfte. I enlighet med Patel och Davidsons (2019) rekommendation påbörjades analysen av materialet när det fortfarande var färskt i minnet. Löpande under intervjuerna antecknades korta meningar eller enstaka stödord för att upprätthålla en levande relation till materialet, vilket i ett senare skede underlättade det mer koncentrerade analysarbetet.

Den tematiska analysen påbörjades när intervjuerna var transkriberade och datan var sammanställd. I ett första steg lästes texterna igenom och samtidigt markerades återkommande begrepp samt formuleringar. Denna process kan jämföras med *öppen kodning* eller *initial kodning* som föregår identifieringen av gemensamma nämnare samt utvecklingen av teman (Bryman, 2018). Brymans (2018) förslag på hur en tematisk analysprocess kan gå till har legat till grund för det fortsatta arbetet med analysen av föreliggande studie.

Nästa steg var att lyfta fram och identifiera övergripande teman utifrån den kodning som gjordes i det första steget för att sedan, inom temat, urskilja delteman. Informanternas citat tilldelades var sin färg för att lättare hålla isär dem när de sorterades under olika teman. Ett och samma citat kunde även vara relevant att placera under flera teman. När jag upplevde att alla huvudteman och delteman var identifierade lästes alla texter igenom flera gånger samtidigt som justeringar gjordes och memon antecknades. I och med denna process kunde jag sortera temana efter relevans utifrån studiens syfte. Vidare avlägsnades teman som inte längre var av betydelse. Det som blev kvar namngavs och utvecklades sedan till rubriker kopplade till forskningsfrågorna.

Kommande fas innebar att koppla samman empirin med studiens teoretiska ansats, relationellt perspektiv, vilket visade sig ha flertalet gemensamma nämnare med informanternas utsagor. Samband mellan teoretiska begrepp och begrepp som informanterna uttryckte lyftes fram och ledde till att huvudrubriker och underrubriker kunde utvecklas samt specificeras i högre grad. Parallellt med denna process växte texten och därmed analysresultatet fram.

## 4.3 Etik

Enligt Vetenskapsrådet (2017) publikation om god forskningssed ska forskaren ta hänsyn till forskningsetiska principer. För att upprätthålla detta skickades ett informationsbrev (se bilaga 1) till informanterna innan genomförandet av intervjuerna. Brevet framhöll studiens syfte och vad deltagandet innebar. I linje med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har deltagarna informerats att de kan hoppa av studien om så önskas och att deras anonymitet säkerställs genom att information vilken kan härleda till dem inte kommer att tas med i det slutliga resultatet. Deltagarna ombads även att skriftligt bekräfta att de hade tagit del av informationen samt lämna sitt godkännande. Vid genomförandet av intervjuerna informerades deltagarna återigen om ovannämnda punkter och erbjöds att ta del av resultatet före inlämning, varav en informant önskade att ge sitt godkännande av texten. Utsagor som rör specifika elever och tillfällen behandlas med noggrannhet för att säkerställa elevernas integritet. Fokus riktas mot det essentiella i informanternas reflektioner kring sitt eget arbete, på så vis är detaljer, till exempel elevers diagnoser och ålder inte intressanta för studien.

## 4.4 Uppsatsens vetenskapliga kvalitet

Begreppet *tillförlitlighet* syftar till huruvida forskningsprocessen har behandlats med noggrannhet, om val av datainsamling och analysmetod är väl anpassat efter studiens syfte och till följd av det resulterat i trovärdiga samt tillförlitliga resultat (Fejes & Thornberg, 2019). Den huvudsakliga frågeställningen i föreliggande studie är: *Vilka reflektioner gör pedagoger kring hur deras didaktiska förhållningssätt kan bidra till stimulerande och meningsfulla musikaliska möten i undervisningen med personer med normbrytande intellektuella funktionsvariationer, och vilka arbetssätt framkommer?* Med betoning på *reflektera* valdes därför en kvalitativ forskningsmetod, vilken kan anses lämplig då semistrukturerade intervjuer kan ge utrymme till en sorts reflektion vilken medför förståelse samt en djupare inblick i vad informanternas arbete innebär (t.ex. Kvale & Brinkmann, 2014). För att inte stressa informanternas gavs de mycket utrymme i form av tid, uppmärksamhet och bekräftelse under intervjuerna. Detta ledde till att de själva kunde ge en målande bild av sitt arbete och i sin tur reflektera över sina utsagor under intervjuens gång. Vid olika tillfällen uttryckte informanterna att det var värdefullt att delge sina tankar med en utomstående, för att själva bli mer medvetna om sina didaktiska förhållningssätt och därtill belysa på vilket sätt undervisningen har påverkat dem själva. Följaktligen öppnade detta upp för nya diskussioner och tankar i samtalet, vilket även bidrog till min analys av deras berättelser.

Studiens begränsade omfattning bör tas i beaktning då informanterna i studien inte representerar landets samtliga musikpedagogers arbete med personer med n.i.f. Däremot ämnar studien att undersöka erfarna pedagogers reflektioner kring deras arbete med den givna målgruppen, detta i ett försök att tillföra nya berikande kunskaper inom området. Följaktligen uppfyller studien en del av sitt syfte i och med att ett större kollektiv kan ta del av pedagogernas kunskap. Dock är det viktigt att ha i åtanke att undersökningen inte presenterar den enda vägen till god undervisning för personer med n.i.f.

## 5. Resultat

I kapitlet presenteras studiens analysresultat av den insamlade empirin. Resultatets struktur utgår från studiens forskningsfrågor och har delats in i huvudtemana: *relationellt tillvägagångssätt – didaktiska infallsvinklar*, *relationella möten – sam-varo i musikaliska möten* samt *mötets inverkan på pedagogen och eleven*. Dessa huvudteman har sedan delats in i underteman för en djupare inblick i informanternas reflektioner i en strävan att besvara studiens forskningsfrågor. Uppsatsens teoretiska ansats och dess begrepp sätts i handling genomgående i analysen. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av resultatet.

### 5.1 Relationellt tillvägagångssätt – didaktiska infallsvinklar

Kommande avsnitt behandlar en del av forskningsfrågan: *Vilka reflektioner gör pedagoger kring hur deras didaktiska förhållningssätt kan bidra till stimulerande och meningsfulla musikaliska möten i undervisningen med personer med normbrytande intellektuella funktionsvariationer, och vilka arbetssätt framkommer?* Utifrån informanternas utsagor gällande didaktiska förhållningssätt har avsnittet delats in i två huvudteman: *pedagogens förhållningssätt* och *struktur och planering för att möjliggöra samspel*. Det första huvudtemat är indelat i *grundinställning till undervisningen och handledning och självreflektion* och det andra i *gruppundervisning* samt *enskild undervisning*.

#### 5.1.1 Pedagogens förhållningssätt

I följande avsnitt presenteras olika didaktiska förhållningssätt till undervisningen med elever med n.i.f. Dessa teman är centrala aspekter för att möjliggöra stimulerande och meningsfulla musikaliska möten med den aktuella målgruppen och kan användas för att förstå olika relationella förhållningssätt.

##### 5.1.1.1 Grundinställning till undervisningen

I samtliga intervjuer upptäcktes gemensamma idéer som berörde informanternas grundinställning till undervisningen med elever med n.i.f. Samspel och kommunikation beskrevs som nyckelord för att främja musikaliska möten i undervisningen. Detta beskrevs även som målsättningen för mötet mellan pedagogen och eleven. Denna inställning kännetecknar det relationella perspektivets blick som såväl von Wright (2000) som Aspelin och Persson (2011) föreslår riktar fokus på *mellanmänskliga processer*, tillika *sam-varo* samt *pedagogiska möten*. Sådana möten har tidigare i uppsatsen benämnts som utbildningens brännpunkt, det skulle betyda att eleven i sam-varo under det musikaliska mötet har möjlighet att växa och utvecklas. Vidare beskriver informanterna begrepp som nyfikenhet, uppmärksamhet, öppenhet och lekfullhet som väsentliga för att möjliggöra samspel och kommunikation i undervisningen.

Jag tänkte säga att nyckelordet är nyfikenhet. Jag måste vara nyfiken på eleven och på hur jag kan ge eleven det den behöver och frågar efter. Det är ju inte så att de verbalt talar om vad de behöver. Några kan göra det jättebra, men andra visar det genom att vi placerar oss vid olika instrument och så får jag kontakt genom att jag spelar något och så svarar eleven eller också svarar den inte. (Biggan)

Informanten Biggan beskriver att nyfikenheten inför eleverna stimulerar hennes egna uppmärksamhet och motivation till att, tillsammans med eleven, utforska och upptäcka möjliga

vägar till samspel i musiken. Utifrån det relationella perspektivet kan beskrivningen signalera en gemensam process, i vilken både pedagogen och eleven deltar, där kommunikationen via musiken kan verka för samspel och följaktligen sam-varo.

Centralt i informanternas reflektioner är att en stor del av undervisningen med målgruppen handlar om bemötande och att det i många fall inte går att planera hur mötet med en specifik elev kommer att bli. Lektionens ram och struktur går att planera men vad som kommer att ske innanför går inte att förutse. Vidare uttrycker informanterna att målsättningen för undervisningen är att nå samspel mellan pedagogen och eleven, således är det viktigt att vara öppen inför vad eleven kommer med. Det relationella perspektivet förutsätter att pedagogen inte kan veta detta på förhand och vidare inte tillskriva eleven några definitiva egenskaper. *Vem* pedagogen kommer att möta framkommer först i samspelet, när de börjar interagera med varandra.

När man får en elev så är det ju sådär att man får vara som en öppen bok, man kan nästan inte ha planerat nånting i förväg. Utan man får se, ”okej nu öppnar jag dörren, nu får jag se vad den här personen kommer med” och så får jag bara försöka följa med. Sen med tiden så hittar man ett sätt att mötas i musik. Min yttersta målsättning med alla mina enskilda elever är att det ska bli samspel, på vilket sätt som helst. Det kanske är med kroppen, bara med ögonkontakt, det kanske är att vi faktiskt musicerar tillsammans eller att vi babblar. (Lotta)

Lotta reflekterar kring sin inställning till ett första möte med en elev vilket har tydliga beröringspunkter med det relationella perspektivets uppfattning om människans subjektivitet som dynamiskt och föränderligt. Informanten förhåller sig till eleven som en ”öppen bok” utan förutbestämda uppfattningar om vem hen är. Sett ur ett relationellt perspektiv kan detta tolkas som ett gynnsamt tillvägagångssätt. Då pedagogen möter eleven med ett öppet sinne, utan förutbestämda uppfattningar om vem hen är, får eleven chans att upptäcka nya sidor hos sig själv tillsammans med någon som stöttar och visar möjliga vägar. I intervjuerna framkommer att elever med n.i.f som kommer till Kulturskolan är vana vid att bli placerade i en stereotypisk mall vilken förutsätter att de fungerar på ett specifikt sätt. Dessa förväntningar kan, utifrån det relationella perspektivet uppfattning, innebära att sätta gränser för vad som är möjligt för denna målgrupp, och därmed blir pedagogernas bemötande avgörande för elevernas upplevelse kring sin egna musikaliska kompetens. I sådant fall blir det pedagogernas uppgift att vägleda och sudda ut dessa gränser samt, vilket informanten Lotta lyfter fram ett flertal gånger, förstärka elevernas musikaliska intiativ så att det kan växa sig större.

Personer kan ha musiken som sitt starka språk, det vill säga att de kanske inte kan kommunicera så bra verbalt så som vi är vana vid, men de kanske faktiskt kan hitta ett sätt eller har ett sätt att kommunicera via musiken. Musiken är deras starka språk och om man kan hitta det, kan man få till de här fantastiska mötena (...) alla de här elementen av kommunikation i samspelet, turtagning, att lyssna in någon annan, att vänta eller att våga ta plats i konversationen med musiken, att spela samtidigt, att visa varandra bekräftelse, att det finns en ömsesidighet. Alla de här sakerna som jag nämnde nu är sådana saker som jag tittar på eller som vi jobbar med, med de här personerna. (Lotta)

Musik beskrivs av samtliga informanter som ett sätt att kommunicera och på så sätt erbjuds eleverna ytterligare ett språk utöver det talade språket. Musikundervisningen intar därmed ytterligare en position utöver musicerandet, vilken berör utommusikaliska mål som stärker

elevernas möjligheter till att uttrycka sig och således bidrar till personlig utveckling samt deras självuppfattning. Denna betraktelse präglar informanternas självklara ståndpunkt i fråga om att tillgängliggöra Kulturskolans verksamhet för personer med n.i.f, vilket givetvis bidrar till deras grundsyn på mötet med eleverna. Likt den relationella pedagogikens grundtanke om att mötet mellan pedagog och elev inte enbart fokuserar på utveckling inom det givna ämnet utan även syftar till något större (Aspelin & Persson, 2011), i detta fallet utommusikaliska mål, är alltså informanternas inställning till deras undervisning liknande. Musiken innefattar mer än bara musiken i sig, den fyller ett högre syfte vilket informanterna upplever särskilt starkt i arbetet med personer med n.i.f och som nämnts tidigare, givetvis har inverkan på deras grundinställning till mötet med eleverna.

### 5.1.1.2Handledning och självreflektion

En viktig aspekt i arbetet med personer med n.i.f, vilken framkommer i intervjuerna, är behovet av kontinuerlig handledning som i sin tur även ger utrymme för självreflektion. Informanterna menar att detta är något som utmärker deras arbete och att det är nödvändigt med stöttning från kollegor med liknande erfarenhet av att arbeta med målgruppen. Självreflektionen bidrar till att pedagogerna får en inblick i sina handlingar, detta upplever informanterna kan leda till ett mer gynnsamt bemötande av eleverna. Vidare uttrycker informanterna att handledningen blir ett sätt att tillsammans lyfta och diskutera dilemman som har uppstått i undervisningen, vilket således bidrar till att synliggöra problem och hitta möjliga lösningar.

Vad som utmärker vårt sätt att jobba är att vi analyserar oss själva och pratar väldigt mycket med varandra om det och om hur vi kan hjälpa varandra. Vi har också grupphandledning där vi tar upp om vi har kört fast. Det är också bra att höra varandras tips när man har kört fast och bara lufta och höra sig själv prata om dilemman, ”att här kommer jag inte vidare” eller också om jag upplever att ”det funkar inte bra i personkemin mellan oss, ska jag fortsätta kämpa eller tror ni att det är någon av er som skulle kunna ta över här?” Man provar både och, ibland löser det sig, ibland löser det sig inte. (Biggan)

Informanternas utsagor angående handledning kan associeras till det fenomen vilket det relationella perspektivet benämner som mellanmänskliga processer och som tidigare har diskuterats utifrån mötet mellan pedagog och elev. Utifrån en teoretisk analys skulle sådana möten mellan pedagoger kunna betraktas som genuina och ömsesidiga processer. Processer som, med ett relationellt perspektiv, signalerar oförutsägbara möten och därmed kan nya förutsättningar för sam-varo bli möjliga pedagogerna emellan. Pedagogerna möts utifrån lika förutsättningar då båda parter handleder varandra och föreslår möjliga riktningar för den andra att röra sig mot. Informanterna uttrycker att detta är ett meningsfullt sätt att utvecklas i sin yrkesroll.

Att arbeta med personer med n.i.f handlar väldigt mycket om kommunikation, lek och samspel och jag ser ju det. Jag har till exempel en elev som är 17 år och som inte kan prata, men vi kan kommunicera. Men då kan jag hamna i ”men vad har jag lärt honom då? Han kan ju fortfarande inte ta ett dimackord”, förstår du? Nu överdriver jag, men lite åt det hållet hamnar jag. Är det tillräckligt att vi musicerar och kommunicerar, är detta tillräckligt? Kommunikation och musik är absolut fullgott och det kan jag behöva stöd att känna. (Nora)

Informanten Nora berättar att de filmar sina lektioner som underlag för handledningen. När pedagogen ser sig själv i relation till eleven ur ett annat perspektiv kan det bidra till upptäckten av goda kvaliteter i undervisningen, det vill säga sådant som fungerar bra. Nora uttrycker till exempel att handledningen har varit specifikt givande för henne som tidigare arbetat som musiklektör i grundskolan vilken är präglad av en målstyrd undervisning med fokus på tekniskt-musikaliska aspekter. Handledningen med kollegan Lotta som är utbildad musikterapeut och vars undervisning avspeglar detta, har inneburit att Nora fått stöd att förstå vad som är tillräckligt i hennes undervisning och således inse värdet i det. Som Nora beskriver i citatet ovan är det alltså fullgott att undervisningen fokuserar på musikaliskt samspel och inte ställer krav på utveckling av tekniskt-musikaliska färdigheter.

I det senaste avsnittet betonar informanterna att relationen mellan kollegorna har stor betydelse för deras insikt om såväl sin egen möjliga utveckling som vilka eleverna har möjlighet att utvecklas till. Det relationella perspektivet belyser just denna fråga – vem har eleven möjlighet att bli? Perspektivet tar hänsyn både till människans förflutna till nutid samt framtiden till nutid och denna aspekt bör påverka pedagogen också – vem har pedagogen möjlighet att bli i sin yrkesroll?

### 5.1.2 Struktur och planering för att möjliggöra samspel

I samtliga intervjuer framkommer att struktur är grundläggande för att förutsättningarna för samspel ska vara goda i mötet mellan pedagogen och eleven. Strukturen varierar beroende på vilken typ av undervisning det är. Gruppundervisning följer i regel en strikt och återkommande struktur, medan den enskilda undervisningen är betydligt mer varierad från elev till elev. Likaså skiljer sig hur mycket pedagogerna bör planera inför de olika typerna av undervisning. Ett gemensamt tema i informanternas utsagor är att ge eleverna möjlighet till medskapande och eget uttryck samt att lektionsinnehållet är nyanserat.

Är eleverna fler så är lektionerna väldigt strukturerade men vi är väldigt noga med att det ska finnas utrymme för eget skapande inom ramarna.  
(Biggan)

Lektionernas struktur är centralt i informanternas reflektioner i fråga om att understödja samspel både mellan pedagogen och eleven samt eleverna emellan. Strävan efter samspel framkommer som ett pedagogiskt tillvägagångssätt vilket signalerar ett målmedvetet agerande med fokus på att möjliggöra just samspel. Informanternas beskrivning av detta fenomen har många beröringspunkter med det relationella begreppet sam-varo. Som nämnts tidigare föreslår den relationella pedagogiken att utbildningens brännpunkt existerar i det mellanmänniska mötet, i sam-varo och därmed blir elevernas utveckling beroende av struktur. I och med att strukturen varierar såpass mycket från gruppundervisning till enskild undervisning är det relevant att dela upp kommande avsnitt i temana *gruppundervisning* och *enskild undervisning* för en närmare inblick i pedagogernas tillvägagångssätt, att med hjälp av struktur främja samspel i undervisningen.

#### 5.1.2.1 Gruppundervisning

Informanterna delger att en del av deras elever har starka individuella behov och därmed bör strukturen för gruppundervisning vara övergripande och lämplig för hela gruppen. Ett arbetssätt som framkommer i intervjuerna är att undervisningen generellt följer en tydlig struktur för att minimera situationer som kan bidra till oro och osäkerhet. Lektionerna startar ofta med en hej-sång och avslutas med en hejdå-sång vilka är samma varje gång och följaktligen visar ramen samt tydliggör lektionens början och slut.

Vi har en börja-sång och en slutsång. Jag har samma med mina enskilda elever, en hej-sång som jag kör med alla mina elever och samma hejdå-sång. Det är också för att skapa en ram, då vet de att ”ja men så länge vi inte har sjungit slutsången då är det inte slut, då ska jag fortfarande vara kvar här inne”. (Lotta)

Ramen och den återkommande strukturen uppfattar informanterna som nödvändiga för att eleverna ska känna sig trygga. Då eleverna vet sedan tidigare hur lektionerna kommer att se ut och vad som kommer att ske, kan de fokusera på musiken istället för orosmoment. Ramen och strukturen blir därmed ett sätt för pedagogen att förbereda möjligheter till samspel och kommunikation.

Ytterligare ett sätt att förtydliga lektionens struktur är att använda sig av bildstöd, vilket informanterna Lotta och Nora gör på sina gemensamma körlektioner. Bildstöden symboliserar momenten som ska genomföras och sätts upp så att alla i kören kan se dem. I början av lektionen går de igenom bilderna i tur och ordning och eleverna berättar, en i taget, vad som ska ske när. Under lektionens gång kommer en av eleverna fram och plockar ner den bild som visar det moment som precis avslutats. Lotta menar att det är viktigt för deltagarna att veta vad som ska ske när och att bildstödet skapar ett lugn i gruppen, och i och med att eleverna berättar vad som ska ske samt plockar ner bilderna ökar deras deltagande vilket bidrar till att de blir mer aktiva under lektionen.

Informanterna är eniga om att det är särskilt viktigt med variation och att det finns utrymme för individuellt uttryck även i gruppundervisningen. Genom att olika personer erbjuds eget agerande under lektionen får eleverna öva på att stå framför och leda gruppen, vilket påminner om att vara solist samt förhöjer deltagandet. Vidare kan en sådan uppgift medföra känslan av att tillhöra och få ta plats i ett större sammanhang. Upplevelsen bidrar även till samspel mellan eleven och resterande grupp samt mellan eleven och pedagogen och skulle därmed, utifrån det relationella perspektivet, kunna tolkas som en möjlighet till sam-varo och inte enbart sam-verkan vilket annars kan anses karaktäristiskt för gruppundervisning.

När man tittar igenom så är alla väldigt aktiva, både som solist, att man får göra något framför de andra, upp och röra sig tillsammans, både spela och dansa allihop och dansa en i taget. Där är variationen, men själva låtarna och strukturen är likadan. Det blir bara sämre om man byter låtar. Ibland tänker man såhär ”åh vi måste byta låtar”, men då kan man variera i att det kommer fram olika eller att det är olika som tar fram grejerna, då är det som att de vet hur det går till. Sen spelar vi trumma och då blir det stort att ”Jag får ta fram trumman idag!” (Nora)

Nora menar att variationen kan bli tillräcklig genom att skifta vem som får en uppgift istället för att byta ut låtar och moment. Informanten menar att detta skapar en trygghet i och med att eleverna vet hur saker och ting går till och eleverna blir således erbjudna att ta plats i gruppen som solister på ett sätt som gör det enkelt att lyckas direkt.

Om man då tar lektionsplaneringen så har vi en jättestrikt, återkommande planering, där vi har vissa danser, vissa sånger, utveckla lite på det och det sättet och så kör vi alltid det som en inledning, precis likadant. Bara nån liten detalj, asså något nytt får komma i små, små portioner när vi känner att gruppen är mogen för det. Sen återsamlas vi och försöker naturligtvis göra en social grej att berätta på ett ungefär och gå igenom vad vi har gjort. Många av de här eleverna har inte tal men de



har ändå ett sätt att kommunicera. Sen har vi en avslutningssvit som också är väldigt strukturerat och som vi gör likadant. (Biggan)

Biggan berättar att hon tillsammans med två andra pedagoger har startat en grupp med elever som är i behov att öva på att delta i undervisning med andra. Strukturen för lektionerna är strikt med återkommande innehåll för att bevara lugnet i gruppen, då utmaningen för gruppen är att eleverna ska klara av att vara tillsammans och utföra några korta moment vid varje tillfälle. Biggan ser ett mervärde i att eleverna får öva sig på att ingå i sociala kontexter för att bidra med upplevelsen av att de tillhör ett större sammanhang och tillika är viktiga för gruppens helhet. I och med gruppundervisningen lär sig eleverna att möta samt förhålla sig till fler personer än endast en pedagog vilken de annars träffar enskilt. Sett ur ett relationellt perspektiv bjuder strukturen på lektionen in till både sam-verkan och sam-varo eftersom att eleverna först startar i grupp och sedan går iväg, antingen en och en eller i mindre grupper. Informanten uttrycker att då det starka språket inte är det talade språket i elevgruppen finns det likväl en väg till samspel och kommunikation via musiken, vilken blir bärande såväl för undervisningen som för den sociala aktiviteten.

Vidare berättar Biggan att samspel mellan eleverna ofta tar lång tid att utveckla och är en lång process. Men pedagogernas förhoppning är att gruppen i sinom tid ska börja interagera med varandra mer och mer och följaktligen skulle undervisningen även kunna leda till samspel eleverna emellan. I Biggans utsaga framkommer att pedagogerna tar hänsyn till elevernas individuella behov och möter dem utifrån deras förutsättningar med en eftersträvan att de, med hjälp av den musikaliska kontexten, ska få möjlighet att utveckla sin sociala kompetens likväl som den musikaliska. Återigen ser pedagogerna inte enbart vilka eleverna har varit utan riktar fokus på vilka de har möjlighet att bli, vilket kan känneteckna ett relationellt tillvägagångssätt.

### 5.1.2.2 Enskild undervisning

Den märkbara distinktionen mellan gruppundervisning och enskild undervisning uppenbarar sig just i lektionens struktur. Under intervjuerna framkommer att det är lättare att utgå från individualitet i den enskilda undervisningen. En av informanterna benämner den enskilda undervisningen som ”en-till-en” vilket kan ge tecken på det relationella mellanmänniska mötet som utspelar sig mellan pedagogen och eleven. Utgångspunkten för den enskilda undervisningen, vilket framkommer av informanternas reflektioner, är att *följa* eleven. Begreppet nämns flera gånger under samtliga intervjuer, likt en röd tråd genom samtalen.

Biggan uttrycker att hon har flera lektioner som går ut på ett utforskande och experimenterande i musiken. Vidare beskrivs ett samspel där pedagogen och eleven tillsammans undersöker samt upptäcker och via musiken kommunicerar med varandra. Biggans roll blir då att läsa av och understödja det eleven uttrycker. Informanten upplever att strukturen under en sådan lektion liknar mer ett kreativt flöde där ramen för lektionen är rummet och instrumenten.

Jag har verkligen lektioner som är totalt styrda till lektioner som kan vara sådär att jag bara följer min elev och gör vad den säger åt mig. Där har jag en elev som är våldsamt begåvad, helt fantastiskt begåvad. Jag försöker ge honom de redskapen han behöver. Jag försöker hitta redskapen och sätten att jobba för att han ska komma dit han själv vill.  
(Biggan)

Informantens reflektion ger tydliga referenser till sam-varo i ett musikaliskt möte där både pedagogen och eleven är medskapare och svarar an på varandras impulser. De skapar musiken gemensamt och möts, i det Biggan beskriver som ett kreativt flöde. Den återkommande strukturen

är inte strikt men erbjuder en ram till lektionen. Vidare framkommer att eleven vet hur lektionen brukar gå till och kan således känna sig fri i musicerandet tillsammans med pedagogen som understödjer processen. Skildringen kan, utifrån den relationella pedagogiken, tolkas som en beskrivning av hur utbildningens brännpunkt träder fram i det Biggan uppfattar som ett kreativt flöde, ett mellanmänskligt möte där eleven får möjlighet att växa.

Likt Biggans beskrivning av enskild undervisning berättar Lotta hur hon med hjälp av rummet visar eleverna strukturen för lektionen. Framför allt blir de elever som har ett mindre starkt talat språk hjälpta av denna typen av visuell struktur. Lotta dukar upp stationer med instrument som hon och eleven kan röra sig emellan. Vidare handlar lektionen om att Lotta följer elevens impulser och förstärker samt bygger vidare på det som uppstår i rummet. Den visuella ramen som stationerna bidrar med guidar eleven och visar vad hen kan göra i rummet, men för att det ska hända något menar Lotta att hon givetvis behöver instruera hur de kan använda sig av instrumenten.

Det handlar om att följa, att erbjuda vad som finns i rummet. Jag brukar duka upp olika stationer i rummet, ett ställe där det är två djembetrummor, ett ställe där det är klockspel och tonboxar, jag har pianot och gitarrer på ett ställe, så att man kan röra sig i rummet, följa med och se vad eleven går eller försiktigt valla fram den till trummorna, ”ska vi sitta här?” Om eleven gör nånting så förstärker jag ofta det genom att härma eller bekräfta det på något vis. Så det handlar jättemycket om att följa efter och se ”vad är det den här personen kommer med?”, samtidigt som jag måste erbjuda och visa strukturen, alltså visa ramen. (Lotta)

För att förtydliga strukturen ytterligare och understödja kommunikationen med vissa elever använder några av informanterna även bildstöd. Bildstödet kan vara till hjälp för de elever som vill, likt i gruppundervisningen, ha koll på vad som sker när och för att aktivera samt höja elevernas deltagande i undervisningen. Lotta uttrycker en önskan om att eleverna ska öva på att vara mer flexibla och göra fler aktiva val som ger tecken på den egna intentionen. Med hjälp av bilderna kan eleverna peka på vad de vill göra samt i vilken ordning de vill att momenten kommer. Upplevelsen av bildstöd skiljer sig något i informanternas utsagor. Nora uttrycker till exempel att bildstödet inte enbart är positivt, utan kan komma i vägen och istället bli ett extra steg som stannar upp flödet i lektionen. Metoden att använda rummet och stationer som struktur, menar Nora kan ha en liknande funktion som ersätter bilderna och således är tillräckligt för att visa ramen.

Nora berättar om en elev som är i behov av både en bestämd struktur samt att vara aktiv och upptagen med något under hela lektionen, för att avleda orosmoment. I liknande fall som framkommer ur informanternas utsagor där en bestämd och återkommande struktur är en förutsättning för elevens välbefinnande, erbjuds eleven variation och medskapande innanför en tydlig ram.

Han måste vara upptagen hela tiden och det måste vara en trygghet i att vi gör lika hela tiden. Vi gör samma välkomstsång, sen spelar vi trummor och då kan vi göra lite olika, men vi spelar vi alltid trummor. Sen spelar vi amadinda<sup>1</sup> och det kan vi göra på olika sätt, men det är alltid amadinda. Sen går vi och spelar bygelgitarr och det kan också vara olika låtar och på olika sätt men det är alltid det. Sen spelar vi piano och

---

<sup>1</sup> Amadinda är en slags xylofon, vilket är ett melodiskt slagverksinstrument.

sen sjunger han i mikrofon, det är det vi hinner. Så det är sex olika grejer och det gör vi alltid. (Nora)

Den tydliga strukturen som beskrivs i citatet ovan, utgår från elevens individuella behov och möjliggör att pedagogen tillsammans med eleven kan variera innehållet. Informanten uttrycker likaså att detta är en förutsättning för potentiellt eget skapande. Denna typ av struktur skiljer sig från de upplevelser som Biggan och Lotta beskriver tidigare. Dock kan likheterna upptäckas då samtliga pedagoger har som utgångspunkt att följa eleven i rummet samt fokusera på elevens individuella förutsättningar för att möjliggöra samspel i mötet. En analytisk slutsats utifrån det relationella perspektivet kan då innebära att strukturen på undervisningen utgår från att möta eleven så som den är i stunden för att främja samt sträva efter sam-varo och därtill utrymmet som kan innebära utveckling.

## 5.2 Sam-varo i musikaliska möten.

Avsnittet fortsätter att behandla forskningsfrågan: *Vilka reflektioner gör pedagoger kring hur deras didaktiska förhållningssätt kan bidra till stimulerande och meningsfulla musikaliska möten i undervisningen med personer med normbrytande intellektuella funktionsvariationer, och vilka arbetsätt framkommer?* utifrån undertemana *kommunikation och samspel* samt *relationsskapande – en förutsättning för sam-varo*. Det sistnämnda temat redogör även för forskningsfrågan: *Vilka utmaningar beskriver pedagogerna kan uppstå i arbetet med elever med normbrytnade intellektuella funktionsvariationer?*

### 5.2.1 Kommunikation och samspel

I arbetet med analysen av intervjuerna uppdagades en kollektiv uppfattning om att musik i första hand är ett sätt att kommunicera. Samtliga informanter uttrycker att via musiken ges eleverna möjlighet att uttrycka sig och med musiken som verktyg kan pedagogen kommunicera och få kontakt med sina elever och likaså eleverna sinsemellan. Informanterna skildrar kommunikation utifrån många perspektiv och vidare har teman upptäckts inom ämnet vilka behandlar samspel, fråga - svar, spegling, improvisation, förstärka och understödja. Elevens förutsättningar och intention sätts i första rummet och blir således utgångspunkten för pedagogens fokus. Väsentliga frågeställningar blir följaktligen: På vilka sätt kan pedagogen och eleven mötas och samspela? På vilka sätt kan eleven bli medskapare?

Samtliga informanter är övertygade om att musik är kommunikation men påpekar även dess komplexitet. Musik beskrivs som bärande för kommunikationen mellan pedagogen och eleven samt mellan elever, och vidare som ett uttrycksmedel vilket står för sig självt, bortom det talade språket. Därmed överskrider musikalisk kommunikation de konventionella sätten att kommunicera och framhålls av informanterna som en typ av samtal vilket i första hand bör upplevas för att förstås. Parallellt med denna betraktelse uttrycker informanterna att kommunikation via musik likväl är konkret och talande i sin enkelhet, vilket kan ge tecken för dess dualism. En av informanterna konkretiserar tanken med hjälp av en övning vilken beskriver att pedagogen skickar en musikalisk impuls till en elev, likt en fråga, och om eleven svarar genom att skicka tillbaka en impuls får pedagogen ett kvitto på att hen har nått fram. Vice versa är det påtagligt om eleven inte svarar vilket bekräftar att frågan antingen inte uppfattades eller att eleven inte ville ta till sig impulsen.

Först härmar vi varandra eller också gör jag någon harang på pianot och så får jag världens motsatsgrej och så svarar jag på det (...) Asså det blir

en enorm tillfredställande känsla, av att vi gör nånting meningsfullt tillsammans, vi gör meningsfull musik tillsammans. Det låter alldeles för simpelt när jag säger ”fråga - svar” för att det är mycket mer komplext än så. Jag kan känna att det här är så himla bra kommunikation, men jag kan faktiskt inte säga egentligen hur, utan det är verkligen en kommunikation som står för sig själv. (Biggan)

Biggans utsaga exemplifierar analysen ovan då hon upplever den musikaliska kommunikationen både som talande i sin funktion, men samtidigt svår att förklara med ord utan framträdande i upplevelsen. Dualismen och komplexiteten karaktäriserar likaså det relationella perspektivet och följaktligen mellanmänniska processer, vilket Aspelin (2013) menar är företeelser vilka de flesta någon gång har upplevt, dock troligtvis omedvetet. Trots ansatser till att konkretisera dessa möten kan de, utifrån min egen betraktelse, upplevas svårbegripliga i text och ord, vilket betonar såväl komplexiteten som informanternas påstående om att de bör upplevas för att förstås.

Likt föregående skildring av musikaliskt samspel, delger Lotta en situation som kan knytas an till denna. I utsagan beskrivs ett musikaliskt möte där eleven via improvisation och med stöd av pedagogen berättar om upplevelser såväl från omvärlden som från sitt känsloliv. Lotta berättar att det här är ett återkommande moment med den specifika eleven och som ofta uttrycker en tillfredsställelse efteråt. Eleven får tillfälle att ge utlopp för sina känslor och pedagogen tar emot och bekräftar det eleven kommer med. Informanten menar att samspelet stärks av kommunikation som uppstår när hon speglar och svarar an på det eleven uttrycker.

Hon improviserar och spelar i diskanten och sjunger samtidigt (...) det är alltid såhär ”nu ska jag berätta nånting”, och så berättar hon, helt improviserat med sång, nånting som har hänt i skolan, nånting hon längtar efter, något hon är ledsen för. Hon spelar på tangenterna och sjunger samtidigt och jag kompar och bara bekräftar, härmar det hon sjunger och sjunger tillbaka till henne (...) där kan jag känna att, det där fyller något slags behov hos henne, att få berätta om sitt liv med hjälp av musiken, vilket jag tror är jättevärdefullt. (Lotta)

Mötet som Lotta skildrar skulle kunna exemplifiera det som i bakgrundskapitlet beskrivs som ett musikaliskt möte och skulle ännu en gång kunna sammankopplas till fenomenet sam-varo. I enlighet med informantens utsaga målas en bild upp där pedagogen bemöter eleven utifrån dess förutsättningar och i det känslomässiga tillstånd som hen befinner sig i. Pedagogen forcerar inte det musikaliska samspelet utan bekräftar och understödjer elevens uttryck. Utsagan beskriver en process där pedagogen lämnar utrymme för elevens medskapande som får chans att själv styra improvisationen, det musikaliska flödet. Mötet påminner om ett samtal där båda deltagarna, i detta fallet eleven och Lotta, är medskapare och ömsesidigt påverkar den musikaliska konversationen som äger rum. De komponenter som Lotta tidigare har beskrivit som kännetecken för kommunikation och samspel: fråga - svar, ta och ge plats, lyssna, bekräfta och bekräftas ingår i improvisationen mellan henne och eleven. Informanten uppfattar processen som stärkande och viktig för såväl elevens personliga som musikaliska utveckling. Aspelin och Persson (2011) beskriver att begreppet sam-varo signalerar ”att vara någon tillsammans med någon”, vilket kan associeras till det beskrivna skeendet. Någon, i detta fallet Lotta, tar sig tid att lyssna på eleven som, i sin egen takt, får uttrycka sig på sitt säregna sätt. Detta skulle kunna beskrivas, utifrån det relationella perspektivet, som att eleven framträder som ett unikt subjekt i pedagogens ögon och deras gemensamma värld, det vill säga improvisationen, kan skapa nya möjligheter för elevens

självuppfattning om vem hen är och kan bli, både utifrån den egna självbilden men också i någon annans ögon.

Lotta berättar även att hon tillsammans med eleven brukar komponera låtar med utgångspunkt i improvisationerna. Eleven brukar uttrycka en förundran över hur många ideér som kommer till henne under lektionerna samt hur fantastiskt bra låtarna blir. Elevens upplevelse kan tolkas som samt understödja informantens reflektion om att eleven växer både musikaliskt och personligt i och med undervisningen.

Under intervjun med Nora visar hon exempel på sånger där hon arbetar med rörelse, både med kroppen och med tyger för att förstärka elevens uttryck och upplevelse samt understödja kommunikationen mellan dem. Eleven svarar på Noras impulser genom att härma och följa hennes rörelser och således uppstår ett samspel, en slags konversation utan ord.

Det finns en låt som går ”regnet droppar, regnet droppar, solen lyser klar” eller ”oj vad det regnar idag, plisk plask”, så det är ner och vi bankar på amadindan och upp med händerna och så ner igen och fram och tillbaka och sånt där [informanten gör rörelser och låtsas spela på amadindan]. Sådana rörelsesånger gör jag med henne för då blir det ändå att vi inte bara slår pulsen, utan man kan göra ljud och så kan man lyfta armarna och då följer hon mig. (Nora)

Tidigare har informanterna beskrivit situationer där pedagogen strävar efter att kontinuerligt följa eleven för att det sedan ska leda till samspel, det vill säga en växelverkan i den musikaliska flödet. I ovanstående citat beskrivs ett samspel som har sin utgångspunkt i att eleven följer pedagogen. Nora uttrycker att rörelse och spegling av rörelser kan vara till stor hjälp med de elever som har begränsad motorik och som kan ha svårigheter med att spela vissa instrument. Elevens rörelse behöver inte vara stor för att Nora ska förstå att eleven följer henne och vidare upplever informanten att det bidrar till att elevens uttryck förstärks och vidare förhöjer den musikaliska upplevelsen som annars skulle kunna uppfattas onyanserad. Även om Nora i detta fall i första hand leder eleven i den musikaliska processen utgår hon från och tar hänsyn till elevens förutsättningar för att på bästa sätt understödja elevens musikaliska upplevelse. Likt den relationella pedagogikens idé om att pedagogens tillvägagångssätt bör eftersträva sam-varo i pedagogiska möten (Aspelin & Persson, 2011), kan Noras skildring påminna om ett liknande förhållningssätt som tar sikte på samspel och förstärkning av elevens uttryck.

Att förstärka och understödja elevernas musikaliska initiativ visar sig vara ett av pedagogernas viktigaste uppdrag. Samtliga informanter berättar ett flertal gånger hur de arbetar för att bekräfta och lyfta fram elevens uttryck så att det kan utvecklas samt förhöja den musikaliska upplevelsen. Ett exempel på detta framgår i Biggans skildring av musikaliska möten då hon först och främst fyller en fysisk funktion och således eftersträvar att stötta elevernas intention genom att fungera som deras förlängda armar.

Lotta använder sig av uttrycket att ”ackompanjera det som eleven gör” och att det därför är viktigt att vara uppmärksam på vad som sker i rummet för att snabbt kunna följa med. Vidare uttrycker Lotta att det musikaliska mötet inte förutsätter en viss nivå och således begränsas inte av vad eleven kan eller inte. Det går alltid att förstärka och utgå ifrån det som finns.

De upplever att de är medskapare, att det här är nånting som de är bra på, det här är deras grej. De kommer med nånting och så är det någon som bekräftar, ”jag ser vad du gör, jag ser vad du hör” och vi gör nånting

jättefint av det. Och det tycker jag är unikt med musiken, att kunna mötas på det sättet och att man kan variera nivå så otroligt mycket utefter personens kompetens. Vi kan bygga nånting fantastiskt musikaliskt tillsammans med nånting som kanske är väldigt litet som de kommer med, men om vi understödjer det, väntar in det som kommer från personen ifråga, från deras kreativitet, då försöker jag hitta ett sätt att understödja det så att det kan växa sig ännu starkare. (Lotta)

Nora associerar mötet med en specifik elev med en bandrepetition och menar att det finns gemensamma nämnare i båda mötena vilka grundar sig i att de kontinuerligt bekräftar varandra under tiden de spelar. I detta fall stärker Nora eleven med upplyftande kommentarer under tiden de spelar och eleven visar att hen tar till sig hennes bekräftelse genom att ta för sig mer på instrumentet.

Vi sitter och lilar, jag spelar gitarr och han spelar trummor och vi bara håller på och håller på. Men det, att man bara håller på, det lär man sig så himla mycket på. Jag säger, ”Ja, vad snyggt, när du spelar på pukorna där” och då blir han friare och friare och får snyggare och snyggare anslag. (Nora)

Ytterligare ett sätt som signalerar infomanternas strävan att förstärka och understödja individuellt uttryck uppdragas i moment som speglar samspel mellan deltagarna i gruppundervisning. Biggan upplever att detta samspel är en process som tar längre tid och att det därför är fördelaktigt med moment där eleverna får öva på att följa varandra och på så sätt bli lyhörda samt medvetna om resterande grupp. I en av Biggans elevgrupper har några av eleverna lättare för att följa och utföra instruktioner än andra. Trots olika förutsättningar i gruppen, menar informanten att det kan upplevas som en tillgång då de elever som fångar upp och kan ta till sig en instruktion understödjer och förstärker sina kamraters uttryck, vilket förhöjer såväl den egna som övriga elevers upplevelse. I föreliggande exempel förstärker eleverna varandras impulser via härmning. I utsagan framkommer att elevernas självmedvetenhet ökar då de kan se sig själva samt gruppen i en stor spegel, samtidigt blir de bekräftade av sina kompisar vilket bidrar till samspelet i gruppen och det egna initiativet gör eleverna till medskapare.

Några fixade inte att göra något, men då gjorde de ändå något som tillräckligt många hade förstått att de skulle härma. De iakttog sig själva när de gjorde olika saker. Det kunde ju bara vara att sitta på stolarna och ta upp armarna och när alla åtta sträcker upp armarna så blir det ganska maffigt. En elev i gruppen är väldigt påhittig och börjar vända och vrida på stolen och då ser de andra det och så börjar de också utforska stolen (...) just det här att de faktiskt börjar se vad de andra gör och börjar bli medvetna om det, det har tagit fyra, fem år. (Biggan)

Utifrån den relationella pedagogikens intention är det relevant att belysa de paralleller som kommer fram i både Lottas, Noras och Biggans reflektioner och som knyter an till det relationella tillvägagångssätt som tidigare har presenterats. Samtliga pedagoger eftersträvar ständigt att lyfta fram, förstärka och understödja elevernas musikaliska initiativ. Det vill säga: Hur arbetar pedagogen med att, utifrån elevernas förutsättningar, förhöja och bygga vidare på den kreativitet som de ger uttryck för? Och med en sådan utgångspunkt skapa samspel. Ett samspel som i informanternas reflektioner framkommer som gynnande för elevernas möjlighet att växa såväl musikaliskt som personligt tillsammans med musiken. Informanternas utsagor skildrar ett bemötande som först och främst sätter fokus på elevernas möjligheter och vad som sker här och nu. Även om informanterna

uttrycker att de bär med sig vetskapen om elevernas förflutna samt erfarenheter av tidigare möten, upplever de inte att detta kommer i första hand.

## 5.2.2 Relationsskapande – en förutsättning för sam-varo

Centralt i informanternas reflektioner är att värdesätta relationen mellan pedagogen och eleven. I intervjuerna framkommer att relationsbygget är grundläggande för att gynna samspel i musikaliska möten. Tillit och förtroende är grundläggande och likaså centralt för att möjliggöra det fenomen som den relationella pedagogiken kallar sam-varo, vilket följaktligen speglar brännpunkten för läroprocesser. Aspelin (2013) föreslår, som tidigare har nämnts, att brännpunkten, den mellanmänniska process vilken utspelar sig mellan pedagogen och eleven, inte går att förutse och är därmed omöjlig att planera. Relationsbygget blir därför avgörande för kontakten och samspelet samt präglar pedagogens tillvägagångssätt på flera nivåer. Informanterna vittnar om att denna process i regel tar lång tid och att det är just bristen på kontakt mellan pedagogen och eleven som generellt upplevs som den stora utmaningen i arbetet med målgruppen. Då relationen anses fundamental ur den relationella pedagogikens synvinkel är det även relevant med närmare inblick på informanternas reflektioner kring ämnet.

### 5.2.2.1 Utmaningen med relationsskapande – en lång process

Nora berättar om en elev vars lektioner upplevdes kaotiska till en början. Eleven hade svårt att komma till ro i den nya situationen och Nora försökte hitta lösningar för att avgränsa rummet och komma underfund med hur hon på något sätt kunde gå tillväga för att möjliggöra samspel. Fortsatt hjälpte det att bygga upp stationer för att visa strukturen i rummet och framför allt ha tålmod samt låta eleven i sin egen takt vänja sig vid såväl miljön som Nora. Vidare uttrycker informanten att relationsskapande kommer i första hand när hon lär känna en ny elev och musicerandet i andra, då kontakten mellan dem är avgörande för att samspel ska bli möjligt. Nora beskriver att de elever som är svårare att få kontakt med ofta sluter sig till sin egen värld och att hon då brukar förbereda för samspel genom att flytta instrument dit eleven befinner sig i rummet.

Då börjar jag flytta instrumenten till honom till exempel. Han märker inte det, men då har ändå jag förberett för att vi ska kunna kommunicera och spela lite. Sen kanske jag sätter mig på en stol bredvid och börjar spela till låten, så jag är med honom och så kanske jag hämtar mikrofon till mig själv också och gör något som han brukar gilla och viftar med sladden och sånt där. (Nora)

Utsagan skildrar alltså hur informanten går tillväga för att få kontakt med en elev som varken har ett starkt talat språk eller till en början uttrycker sig på annat sätt. Nora är uppmärksam och avläsande på elevens signaler för att kunna följa och bekräfta dess impulser samt reaktioner. Efter hand har Nora lärt sig vad eleven brukar reagera på och försöker locka elevens kreativitet på så sätt. Ofta leder detta till att de speglar varandras impulser, en form av fråga - svar vilket även kännetecknar ett samtal.

Biggan skildrar en liknande process med en elev som inledningsvis var svår att få kontakt med. Eleven i fråga hade ett starkt talat språk men ville inte tala med Biggan till en början. För att försöka få kontakt med eleven och vidare bygga en relation, berättar Biggan att hon var extremt uppmärksam och avläsande på signaler som indikerade elevens intresse. Det tog två år innan eleven började kommunicera med talat språk och Biggan upplevde att de fick god kontakt som i sin tur kunde leda till musikaliskt samspel.

Han visade det lite grann och jag märkte att han gjorde skalarörelser och då gjorde jag en skala och sen härmade han det. Det var såhär, ibland bara sådana här ljusglimtar att han uppenbarligen lyssnade på vad jag sa även om han själv aldrig pratade. Jag tror att det tog två år och nu pratar han hela tiden och säger precis vad han vill. (Biggan)

Reflektionen belyser vikten av tålmod samt att ge relationen mellan pedagogen och eleven tid att växa. Biggan uttrycker att även om omständigheterna kan vara prövande och att hon emellanåt funderar över om vissa elever verkligen vill vara där, fortsätter de att komma termin efter termin och följer självmant med in i undervisningsrummet. Istället för att bli uppstressad av utmaningarna uttrycker Biggan att de ingår i processen och leder ofta till något bra och således lägger grunden till att förtroendet och tilliten mellan pedagogen och eleven förstärks med tiden. Vidare menar informanten att den långa processen kan ge eleven chans att utvecklas i sin egen takt och med tiden ta nya initiativ som till en början kan upplevas oväntade.

Återigen måste man verkligen bara gå med på att några står och hoppar i ett hörn i tre år och så plötsligen gör de inte det längre utan börjar ta helt andra hopp och skutt och börjar interagera med andra. (Biggan)

Lotta upplever att det kan ta tid innan musiken sätts i fokus och de omvägar som krävs för att nå till samspel är nödvändiga för processen. Till en början kan det röra sig om att eleven ska våga vara tillsammans med en ny person utan att bli orolig och ledsen. Lotta berättar om en elev som till en början reagerade starkt på den nya situationen och ville lämna rummet. Att hitta strategier som kunde leda till att eleven ville vara tillsammans med henne blev nödvändigt och kontakten med föräldrarna blev betydelsefull för underlätta arbetet med identifiera möjliga vägar till kommunikation. Lotta fick reda på att eleven blev lugn av att plocka med barr vilket resulterade i att de vid kommande tillfällen satt och plockade just barr från en hög till en annan. På så sätt började relationen mellan dem utvecklas och elevens tillit för Lotta växte sig starkare. Detta ledde till att eleven en dag följde med och satte sig bredvid Lotta vid pianot och det musikaliska samspelet kunde nu sättas i första rummet.

Hur man kan bygga upp ett förtroende med de här eleverna så att de inte direkt börjar gråta och vill gå där ifrån. Man får vara beredd på massa olika saker och försöka tänka helt utanför boxen, ”Finns det något sätt som gör att den här personen kan våga vara med mig en stund?” Ja men om det då är att plocka barr, då får vi ju göra det och så får vi se om det kan bli musik sen. (Lotta)

Dessa tre reflektioner pekar på att avsaknaden av kontakt mellan pedagogen och eleven inte kan leda till samspel och musiken blir då varken bärande för kommunikationen eller betydelsefull. För att eleven ska känna sig trygg och våga utforska musiken tillsammans med pedagogen är förtroende och tillit fundamentalt. Utsagorna lyfter även fram informanternas ambition att både se elevernas kreativa möjligheter och hur relationen dem emellan kan komma att bli.

### **5.3 Mötet och relationens inverkan på pedagogen och eleven**

Kommande avsnitt diskuterar forskningsfrågorna: *På vilka sätt har mötet med den aktuella målgruppen haft inverkan på pedagogerna?* och *På vilka sätt upplever pedagogerna att musikaliska möten berikar deras elever?*



Musiken och det musikaliska mötet har visat sig ha en betydande roll i både pedagogernas och elevernas liv. Informanterna har diskuterat och formulerat tankar kring upplevelser av mötet med sina elever som berör musikens verkliga mening, konstnärliga upplevelser, kvalitetsbegreppets innebörd samt ödmjukhet inför människors olikheter. Undervisningens inverkan på eleverna präglas av reflektioner som belyser elevernas självkänsla och självförtroende, tillhörighet, sammanhang samt utökat handlingsutrymme.

### 5.3.1 Inverkan på pedagogen

Det musikaliska mötet har sin utgångspunkt i det som under intervjuerna har framkommit som musikens djupaste innebörd, vilken artikuleras som ett sätt att umgås och som i sin tur kan utkristallisera något ömsesidigt värdefullt. I intervjun med Lotta riktas fokus mot denna formulering och likaså belyser hon problematiken kring musikalisk prestation och jämförande musiker emellan samt vem som har rätt att ta plats i musikaliska sammanhang. Arbetet med personer med n.i.f har fått Lotta att öppna upp ögonen för dessa frågeställningar samt gett henne utrymme att reflektera över och utvecklas i sin egen roll som musiker och pedagog.

För mig är den innersta meningen, att musiken är ett sätt att umgås med andra, ett sätt att få uttrycka sig. Då behöver jag inte vara bäst för jag har lika mycket glädje av musiken ändå. Jag tror att det är det som de har lärt mig faktiskt och att se den glädjen som finns, den där oförställda glädjen som finns i musiken när vi musicerar tillsammans. Att se den och förstå vad musiken kan betyda för andra (...) Jag känner en väldig stolthet för mitt jobb och jag känner att mitt jobb är djupt meningsfullt, det är min belöning. Det är det de här personerna har lärt mig och det är för mig jättevärdefullt. (Lotta)

I citatet ovan beskrivs musik som en företeelse vilken innebär, att på ett betydelsefullt sätt, vara tillsammans och därmed utvecklas tillsammans. Likt beskrivningen av begreppet sam-varo som tidigare har nämnts, påminner Lottas reflektion om att hon tillsammans med sina elever, i det musikaliska mötet, kan få en gemensam upplevelse av att ”vara någon tillsammans med någon”. Sett ur det relationella perspektivet kan Lottas formulering signalera en ambition och vilja att vara en relationell varelse, vilket Aspelins och Persson (2011) beskriver som kommunikativa och ansvarstagande personer som är kärleksfulla gentemot andra. Reflektionen kan uppfattas som att mötet med eleverna både lär och påminner henne om att vilja vara en sådan människa.

Nora påpekar återigen musikens funktion vilken i första hand verkar för kommunikationen mellan människor och, i enlighet med Lottas reflektion, är ett sätt att umgås. Vidare resonerar Nora kring individuell prestation och normer kring vad som anses vara musikaliskt rätt och fel och menar att mötet med målgruppen har bjudit in till sådana frågeställningar. Nora upplever även en tillfredsställelse med att låta det musikaliska mötet tala för sig självt, att det inte alltid är nödvändigt att sätta konkreta ord på vad som faktiskt känns eller sker. Uttryck som att ”det är härligt att bara få vara i musiken” formuleras, vilket därmed signalerar att ett sådant möte kan vara okonstlat även om det är laddat och meningsfullt.

Jag tycker att man kommer tillbaka till det här att vi gör det här för att vi tycker att det är så kul att musicera tillsammans, få vara ihop, det här ett sätt att umgås. Jag har till exempel verkligen fått upp ögonen ännu mer för hur genialt det är med konst, att musik är kommunikation. Det blir så otroligt tydligt att musik är kommunikation och att den som inte kan

prata att vi kan kommunicera och att det är så himla fiffigt med instrument, för att det är mycket som bygger på tal. (Nora)

Biggan uttrycker att arbetet med målgruppen ger lust att reflektera över kvalitetsbegreppet, det vill säga vad som upplevs som hög eller låg konstnärlig kvalitet. Detta till följd av att Biggan själv har upplevt att mötena med hennes elever har gett henne starka konstnärliga musikaliska upplevelser som har påverkat henne. Vidare formuleras en syn på undervisningen som mer liknar konstnärliga processer än en lektion och således beskrivs som en växelverkan mellan två jämställda men olika individer. Slutligen betonar Biggan att musiken som uppstår i samspelet mellan henne och eleverna resulterar i meningsfull konst, samt att det är med respekt och ödmjukhet inför människors sätt att fungera olika och tolka sin omvärld som hon möter sina elever.

Det som är lite skumt är att de nästan har haft mer inverkan på mig som musiker. Jag har upplevt sådan enorm tillfredsställelse och mening, mening verkligen (...) för mig är det här mötet med en musisk individ som ger en massa impulser, som jag ger impulser och det blir en växelverkan. Det är ju ett utforskande av min egen musikalitet och konstnärlighet tillsammans med eleverna. Och så är det en enorm ödmjukhet inför våra olikheter. Vet du vad, det är också en enorm vidgning av kvalitetsbegreppet och många intressanta funderingar, inom mig själv, om vad som är kvalitet och på vilka olika sätt. Det ger lust att reflektera väldigt mycket. (Biggan)

Informanterna har en generell uppfattning om att mötet med målgruppen har haft betydande inverkan på dem både som musiker och pedagoger. De ifrågasätter konventioner kring konstnärlig kvalitet och vidare vad som betraktas som bättre eller sämre musik. Biggan föreslår en vidgning av kvalitetsbegreppet och synen på vem som har rätt att ta plats i musikaliska sammanhang, vilket även de andra informanterna tar upp. Undervisningen med målgruppen präglas av intentionen att möta en annan musikalisk individ utifrån ett, i många avseenden, jämställt tankesätt. Biggan beskriver samspel i en konstnärlig process där hon tillsammans med sina elever utforskar såväl den individuella som den kollektiva kreativiteten. Det relationella perspektivets beskrivning av relationen mellan pedagogen och eleverna som en integrerad helhet blir intressant att analysera i detta avseende. von Wright (2000) menar att helheten utgörs av intersubjektiviteten, vilken är utformad av ömsesidig förståelse i samspelet mellan deltagarna i en social process, med andra ord samspelet mellan pedagogen och eleverna i föreliggande kontext. Intersubjektiviteten betecknar den gemensamma världen vilken pedagogen och eleven delar och följaktligen utkristalliserar deras unika *jag*, subjektiviteten. Det kan alltså tänkas vara givet att inverkan inte enbart är ensidig utan ömsesidig i relationen mellan pedagogerna och deras elever, vilket även är framträdande i informanternas utsagor.

### 5.3.2 Inverkan på eleven

Under intervjuerna framkommer det att Kulturskolan som plats och likaså undervisningen erbjuder eleverna såväl utrymme att utforska och utvecklas som en given kontext i samhället, vilken erkänner målgruppens existens och därmed bekräftar deras rättigheter. En sådan miljö, menar informanterna, gynnar inte endast elevernas musikaliska upptäckt utan ökar även deras självkänsla och självförtroende samt innebär ett vidgat handlingsutrymme. Informanterna är eniga om att musikundervisningen är värdefull och att såväl gruppundervisning som enskild undervisning medför en känsla av tillhörighet samt ett tillåtande sammanhang.

Biggan beskriver hur de arbetar med performance på hennes arbetsplats och att samverka mellan konstarna på skolan bidrar till ett kollektivt skapande. Utgångspunkten är att samtliga elever, utifrån individuella förutsättningar kan och har något att bidra med som förhöjer helhetsupplevelsen som ett performance innebär. Detta för att främja känslan av samhörighet och öka delaktigheten hos eleverna, utan att de nödvändigtvis behöver ingå i en stor grupp. Sättet att arbeta på, menar informanten, uppmärksammar att varje enskild individs medverkan är viktig och kan således ha inverkan på elevernas självuppfattning. Det vill säga, en upplevelse av att vara viktig för andra genom att tillföra något i en större kontext och likaså en känsla av att vara kompetent. Biggan uttrycker att en sådan upplevelse inte enbart speglar av sig på det musikaliska sammanhanget utan blir även ett sätt för eleverna att relatera till sin omvärld på. En sådan inställning kännetecknar den relationella pedagogikens hållning till det pedagogiska uppdraget vilket, enligt Aspelin och Persson (2011), präglas av ett holistisk tankesätt kring elevens utveckling.

Jag tror att den stimulansen gör att de får en utökad självkänedom som de mår bättre av (...) att känna, ”jag är en människa i världen, jag är delaktig av världen”, jag tror absolut att det stärker personer, asså att det är personlighetsutvecklande i allra högsta grad. Som naturligtvis klingar över på vad du än gör i vilket sammanhang du än är i. Du känner dig helare som människa, du känner dig själv bättre. (Biggan)

I intervjuerna framkommer en uppfattning om att Kulturskolan tillhandahåller ett forum som inte ställer krav på utveckling eller prestation och istället främjar och uppmuntrar eleverna att upptäcka intressen. Musiken och sammanhanget blir således något som eleverna kan identifiera sig med samt en plats där de blir tagna på allvar och får vara precis som de är utan att någon ifrågasätter dem. Lotta och Nora uttrycker denna uppfattningen på liknande sätt:

Att de får känna att de tas på allvar och här betyder de nånting och de kan utveckla nånting som de känner att de tycker om att hålla på med. I Kulturskolan, att vi kan erbjuda dem, precis som alla andra vanliga icke funktionsnedsatta ungdomar som kan komma till Kulturskolan och andra aktiviteter, så är det helt självklart att vår målgrupp ska kunna göra det. (Lotta)

För honom betyder det otroligt mycket och många andra tror jag har svårt att hitta sammanhang där de funkar (...) Jag tycker att en sådan här verksamhet där de kan få vara som de är, är väldigt bra och att det inte är några krav på att de måste utvecklas. (Nora)

Nora uttrycker att en del av hennes elever är otroligt bestämda med utpräglade personligheter och att det många gånger är meningslöst att försöka få dem att ändra på sig. Däremot framkommer det att undervisningen ger dem möjlighet att vidga sitt synfält över vilka de är och har möjlighet att bli, utan att göra avkall på sin person. Sett ur ett relationellt teoretiskt perspektiv kan Noras reflektion känneteckna perspektivets dualism i och med att informanten tar hänsyn till elevens starka anknytning till det förflutna och samtidigt förhåller sig till att eleven också *är* sina möjligheter, det vill säga framtiden till nutiden. Beträktelsen påminner även om det relationella perspektivets uppfattning om subjektivitet, som enligt von Wright (2000), utformas i mötet med en annan individ och samtidigt är präglad av dåtiden. Det vill säga att elevens subjektivitet framträder i mötet med pedagogen som både bör ta hänsyn till elevens förflutna och synliggöra en möjlig riktning med fokus på framtiden.

Informanterna uttrycker ett flertal gånger att undervisningen erbjuder eleverna möjlighet att utveckla utommusikaliska förmågor som kan gynna deras personliga utveckling och expanderar deras handlingsutrymme. Detta utifrån att musiken medför ett alternativt kommunikationsmedel samt att lektionsstrukturerna bidrar till att eleverna automatiskt övar på moment som anses självklara utifrån funktionsnormen. Nora sätter ord på denna upplevelse:

Om man tittar på de i kören, då lär de sig turtagande, ”Ibland är jag framför andra, ibland är andra framför mig. Jag kan vara publik, jag kan stå framför och blir van vid att bli tittad på. Jag lär mig en form, lär mig start och slut och jag kan klara av att inte riva ett rum och gå från station till station.” Det är massa saker, ”Jag kan kommunicera”, sånt lär man sig. Det är ju massa saker som är väldigt bra att kunna i livet. (Nora)

Utifrån given teori kan en analytisk slutsats dras om att musiken intar ytterligare en funktion utöver själva musicerandet, vilket främjar elevernas utveckling till det som utifrån det relationella perspektivet (Aspelin & Persson, 2011) beskrivs som relationella varelser, det vill säga sociala individer som har möjlighet att kommunicera med samt förstå sin omvärld. I samband med musikundervisningen som Kulturskolan tillhandahåller denna målgrupp erbjuds personerna en kontext där de utifrån individuella förutsättningar får möjlighet att tillsammans med musiken utvecklas till just relationella människor.

## 5.4 Sammanfattning av resultatet

Informanternas reflektioner kring didaktiska förhållningssätt till undervisningen med elever med n.i.f utgår från en generell uppfattning om grundinställningen till undervisningen vilken genomsyras av *öppenhet, nyfikenhet, uppmärksamhet* och *lekfullhet*. Detta för att möjliggöra *kommunikation* och *samspel* mellan pedagogen och eleven samt eleverna sinsemellan, vilket framställs som en allmän målsättning för undervisningen. Vidare har samtliga informanter en ömsesidig uppfattning om att kontinuerlig *handledning*, vilken innebär stöttning och vägledning är ytterst nödvändigt för pedagoger som arbetar med målgruppen. Informanterna menar även att handledning är något som utmärker deras sätt att arbeta och innebär utrymme för *självreflektion* vilken kan gynna såväl pedagoernas personliga utveckling som rollen som pedagog vilket också ger avtryck på deras undervisning.

Lektionens *struktur* och *planering* är fundamental för att möjliggöra *samspel*, tillika *sam-varo* i undervisningen och kan vidare främja meningsfulla musikaliska möten. Strukturen visar sig vara betydligt varierad från elev till elev, vilket likaså karaktäriserar den individanpassade undervisningen som informanterna skildrar. Det som skiljer denna typ av enskild undervisning åt från gruppundervisning är möjligheten att anpassa strukturen efter den enskilda elevens behov, medan gruppundervisningen präglas av ett allmänt hänsynstagande till elevgruppens förutsättningar. Framför allt handlar undervisningen med elever med n.i.f om *bemötande* samt att vara uppmärksam och lyhörd inför vad eleven bär med sig och uttrycker vid det specifika tillfället. Utifrån dessa förutsättningar kan pedagogerna erbjuda eleverna en *struktur* och *ram*, men det som kommer att utspela sig innanför är svårt att förutse. Därmed kan det finnas svårigheter med en detaljerad lektionsplanering då den kan upplevas obefogad i många avseenden. De didaktiska infallsvinklarna som informanterna har reflekterat kring har i resultatet placerats i en relationell kontext och diskuterats utifrån *relationella tillvägagångssätt*.

Resultatet pekar på att musik i första hand är ett sätt att *kommunicera*, ett *språk* som står för sig självt, bortom det talade språket. *Musikalisk kommunikation* anses vara en komplex företeelse vilken egentligen bör upplevas för att förstås. Samtidigt upplevs kommunikationen konkret när den uppstår i övningar som till exempel skildrar bekräftelse och spegling av musikaliska impulser. Musiken beskrivs som *bärande* för kommunikationen mellan pedagogen och eleven och i synnerhet med de elever som har ett mindre starkt talat språk och blir därmed en förutsättning för att möjliggöra samspel. Detta musikaliska samspel har i resultatet satts i relation till relationella möten och sam-varo i undervisningen.

I och med betraktelsen av musik som ett språk erbjuds alltså eleverna ytterligare ett kommunikationsmedel utöver det talade språket och musikundervisningen intar därmed ytterligare en position som berör *utommusikaliska mål*. Vidare stärker dessa mål elevernas möjligheter till att uttrycka sig och kan uppfattas bidra till *personlig utveckling* samt deras *självuppfattning*.

Centralt i informanternas reflektioner är att värdesätta *relationen* mellan pedagogen och eleven. Relationen har visat sig vara grundläggande för att samspel ska bli möjligt vilket likaså kännetecknar sam-varo i pedagogiska möten. Pedagogens relationskompetens blir följaktligen en förutsättning för att skapa en god relation med eleven, en relation som bygger på förtroende och tillit. Informanterna menar att detta är en lång process och därmed den stora *utmaningen* med att arbeta med elever med n.i.f. Det krävs mycket tålamod och tillit till att processen leder till något gynnsamt och framför allt meningsfulla musikaliska möten.

Det musikaliska mötet visar sig ha en betydande inverkan på såväl informanterna som deras elever. Två av informanterna menar att arbetet med personer med n.i.f har fått dem att inse musikens djupaste innebörd, vilken de beskriver som ett sätt att *umgås* och att skapa *gemensamma meningsfulla upplevelser*. En av informanterna berättar att mötet med hennes elever har bidragit med betydande konstnärliga upplevelser och menar att hennes arbete i första hand har haft inverkan på henne som musiker snarare än pedagog. Vidare diskuteras ämnen kring ändrat förhållningssätt till musikalisk prestation, vidgat kvalitetsbegrepp och vem som har rätt att ta plats i musikaliska kontexter.

Miljön och undervisningen som Kulturskolan tillhandahåller innebär att personer med n.i.f erbjuds både ett utrymme att *utforska* och *utveckla* ett intresse samt en given kontext i samhället som därmed erkänner målgruppens existens och sålunda bekräftar deras rättigheter. Såväl gruppundervisningen som den enskilda undervisningen bidrar till en känsla av *tillhörighet* och ett *tillåtande sammanhang* vilket är ovärderligt för denna målgrupp som kan ha svårt att hitta andra kontexter där de passar in och välkomnas precis som de är. En sådan miljö har inte enbart ett musikaliskt värde utan ökar likaledes elevernas *självkänsla* och *självförtroende* samt kan bidra till ett *vidgat handlingsutrymme*.

## 6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet med utgångspunkt i forskningsfrågorna som ligger till grund för studien samt vilka musikpedagogiska konsekvenser studien medför. Vidare följer en diskussion om studiens valda metod och slutligen reflektioner om vidare forskning.

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien är att bidra med nya kunskaper inom området för musikpedagogers arbete med elever med normbrytande intellektuella funktionsvariationer i Kulturskolan. För att möjliggöra detta har utvalda musikpedagogers reflektioner lyfts fram och undersökts utifrån ett relationellt perspektiv. I följande kapitel diskuteras de fynd som identifierats i resultatet i förhållande till materialet som har presenterats i bakgrundskapitlet. Ett förslag på ett nytt begrepp samt ett modifierat förhållningssätt till praxistriangeln kommer att introduceras och avslutningsvis redogörs reflektioner kring möjliga musikpedagogiska implikationer.

#### 6.1.1 Pedagogens didaktiska förhållningssätt

Avsnittet inleds med en teoretisk slutsats vilken har kommit att ha stor betydelse för studien och är grundläggande för de resonemang som förs i föreliggande kapitel. Därefter diskuteras och görs ansats till att förstå informanternas undervisningspraxis utifrån praxistriangeln (Handal & Lauvås, 2000, i Hanken & Johansen, 2013) och slutligen föreslås en modifiering av denna modell.

Resultatet pekar på är att arbetet med elever med n.i.f präglas av att värdesätta relationen mellan pedagogen och eleven. Relationen är med andra ord fundamental för att möjliggöra samspel, vilket visar sig vara centralt i informanternas reflektioner och arbetssätt. Mycket tyder även på att informanterna har en ambition att både se till elevernas kreativa möjligheter och hur de kan utvecklas i takt med att relationen mellan dem utkristalliseras. Med detta i åtanke kan paralleller synliggöras till det relationella perspektivets förhållningssätt till subjektivitet och det von Wright (2000) beskriver som *öppna människor*. Det vill säga att människans subjektivitet formas och påverkas i mötet med andra människor och som således förhåller sig till varandra som en integrerad helhet, medan subjektiviteten från ett punktuellt synsätt är avgränsad från andra och symboliserar *den slutna människan* (von Wright, 2000).

Informanternas utsagor skildrar bland annat utmaningar med att få kontakt med elever som i sin tur skulle kunna förknippas med det von Wright (2000) beskriver som slutna människor. Dock är det pedagogernas intention och inställning som är betydande i hur de ser på sina elever och frågan om *vem* eleven kan bli i mötet är framstående, medan *vad* eleven är upplevs oväsentlig. Det finns även märkbara signaler vilka indikerar att informanternas uppfattning om att dem själva, det vill säga deras handlingar samt subjektivitet har stor betydelse i relationsskapandet med eleven. Detta skulle kunna tolkas som och associera till att pedagogen och eleven utgör en integrerad helhet där båda är betydande medskapare. I och med att relationen mellan dem utvecklas möjliggörs även upptäckten av den gemensamma världen, med andra ord det von Wright (2000) benämner som *intersubjektiviteten*. Det är i intersubjektiviteten som subjektiviteten formas, alltså eleven och pedagogens möjligheter att tillsammans förändras och växa.

De didaktiska infallsvinklar som presenteras i resultatet pekar på att pedagogens handlingar i stor utsträckning avspeglar deras grundinställning till mötet med elever med n.i.f, vilken genomsyras som nämnts tidigare, av öppenhet, nyfikenhet, lekfullhet och uppmärksamhet. Ytterligare en aspekt

är pedagogernas respekt och ödmjukhet inför människors individuella funktionsförmåga vilken likaså präglar bemötandet av deras elever. Pedagogernas tidigare erfarenheter präglar också deras undervisning. Detta framkommer bland annat i Noras reflektion om handledning och vad den har inneburit för hennes pedagogiska utveckling i arbetet med den aktuella målgruppen. Nora berättar att hon tidigare har arbetat som musiklärare i grundskolan vilken var präglad av målstyrd undervisning med fokus på tekniskt-musikaliska förmågor. Handledningen med Lotta, som är utbildad musikerapeut och vars undervisning präglas av att värdesätta utommusikaliska mål lika högt som musikaliska förmågor, har hjälpt Nora att vidga sina vyer över vad som är fullgott och likaså värdefullt i undervisningen med elever med n.i.f. Det vill säga att tidigare erfarenheter samt utbildning kommer att ha inverkan på pedagogens handlingar.

Didaktik är ett vitt begrepp som kretsar kring de bakomliggande besluten som ligger till grund för undervisning, det vill säga val om vad och hur eleven ska lära sig samt överväganden inför bestämmelser. Undervisningens omkringliggande faktorer och såväl pedagogen som elevens förutsättningar, till exempel pedagogens kompetens att lägga till rätta undervisning, i detta fallet, meningsfulla musikaliska möten och hur eleven har möjlighet att ta till sig detta, omfattas också av begreppet (Hanken & Johansen, 2013). Vad som ligger bakom pedagogens didaktiska förhållningssätt kan gestaltas med hjälp av praxistriangeln (Handal & Lauvås, 2000, i Hanken & Johansen, 2013), vilken presenteras i bakgrundskapitlet.

De didaktiska fynd som framkommer i resultatet och som presenteras ovan kan vara intressanta att ställa i relation till denna teori. Den ömsesidiga och generella grundinställning som informanterna beskriver kan då anses vara en hörnsten i arbetet med att främja stimulerande och meningsfulla musikaliska möten med elever inom den aktuella målgruppen. Grundinställningen symboliserar således nivån P3 i praxistriangeln vilken tillsammans med pedagogernas tidigare erfarenheter och utbildning, P2, ligger till grund för pedagogens handlingar, P1. Resultatet pekar även på att den mellanmänniska process som sker i mötet mellan pedagogen och eleven har betydande inverkan på pedagogens undervisningspraxis. Pedagogerna har till exempel delat med sig av tankar om hur målgruppen har påverkat dem både på ett personligt plan och i rollen som pedagog.

Mellanmänniska möten är genuina, oförutsägbara och kreativa. Ett sådant möte kan bli på många olika sätt och går därför inte att bestämma i förväg, men det kan inte bli hur som helst (von Wright, 2002). Denna beskrivning kännetecknar den uppfattning som informanterna delgett om inställningen till mötet med deras elever och kan tyckas signalera relationella förhållningssätt, vilket bör ha inverkan på mötet med eleverna. En möjlig konsekvens av de förhållningssätt som visar sig i samtalen med informanterna är att föreslå en kontinuerlig rörelse i den didaktiska praxistriangeln vilken visar på samverkan mellan alla tre nivåer – P3, P2, P1. Detta kan vara av intresse i och med att det har visat sig att mötet och relationen med eleverna präglar pedagogernas värderingar och erfarenheter som i sin tur ger avtryck på undervisningen.

I resultatet framkommer en uppfattning om att musik är ett sätt att umgås och att skapa gemensamma meningsfulla upplevelser och som i sin tur har medfört reflektioner kring vidgat kvalitetsbegrepp, vem som har rätt att ta plats i musikaliska kontexter samt ändrade attityder kring musikaliska prestationer. Dessa meningsfulla och även konstnärliga upplevelser som informanterna vittnar om pekar på att mötet mellan pedagog och elev har betydande inverkan på båda deltagarna. Mötet är alltså en gemensam process. Ett liknande förhållningssätt presenteras i den kulturskoledidaktiska bron (Thorgersen, kommande). Mötet på bron sker inte enkelriktat, det vill säga att det inte enbart är pedagogen som rör sig mot eleven, utan en ömsesidig förhandling sker åt båda håll. Likt Thorgersens (kommande) beskrivning skildrar informanternas utsagor att deltagarna i en lärosituation har olika roller och ansvar, men för att ett genuint musikaliskt möte ska bli möjligt

behöver pedagogen visa sig sårbar och intresserad samt se sig själv som en deltagare i det musikaliska mötet med eleven. I det ena fallet innebär det att en ömsesidig förhandling av innehållet ska bli möjligt och i det andra, vilket studien syftar till, för att möjliggöra samspel och kommunikation.

Med stöd i Thorgersens (kommande) tanke kan den kontinuerliga rörelsen i den didaktiska praxistriangeln som tidigare presenteras vara av intresse. Min uppfattning är att Thorgersen framför allt tar upp den kulturskoledidaktiska bron som en modell för att lägga till rätta en gynnsam undervisning som baseras på att eleven och pedagogen gemensamt förhandlar fram *innehållet*. Ytterligare ett bidrag till praxistriangeln skulle innebära att fokusera på pedagogens roll som deltagare i det relationella mötet med eleven, det vill säga belysa en mer jämställd relation mellan deltagarna – elev och pedagog. I en sådan relation har också eleven inverkan på pedagogen, troligtvis inte på samma sätt då de har olika roller, men enligt de fynd som har upptäckts har eleverna haft stor inverkan på hur pedagogerna förhåller sig generellt till musikaliska möten samt musik. Den kontinuerliga rörelsen i praxistriangeln skulle då symbolisera hur elevens inverkan kan få konsekvenser för pedagogens personliga värderingar – P3, erfarenheter – P2 och följaktligen speglas i hans handlingar – P1. I så fall är det inte enbart pedagogens val som får konsekvenser för elevens nuvarande och framtida relation till musik. Mötet och relationen påverkar också pedagogens förhållningssätt till musikaliska möten i såväl undervisning som andra kontexter.

### 6.1.2 Musik som gemensamt språk

Resultatet antyder att musik verkar som ett gemensamt språk mellan pedagoger och elever och beskrivs därmed som ett betydande kommunikationsmedel. Pedagogernas uppfattning om musik som språk har beröringspunkter med bland annat Uddholms (1993) musikåskådning om musik som ett flöde och människans förmåga att flöda. Att flöda betyder att individen kan uttrycka och har möjlighet att förstå känslor och därmed är förmögen att kommunicera med sin omvärld, det vill säga med andra individer som kan flöda. Uddholms uppfattning kännetecknar även det informanterna beskriver som musikaliskt samspel och som i resultatet sätts i en relationell kontext och vidare associeras till *sam-varo* i undervisningen. Att mötas i ett gemensamt flöde, eller i en mellanmännisklig process vilket *sam-varo* indikerar, eller att mötas i ett musikaliskt samspel vilket informanterna skildrar, pekar på liknande företeelser.

För att argumentera för musik som ett centralt språk samt hur musikalisk kommunikation blir ett möjligt kommunikationsmedel, kan det vara av vikt med en mer djupgående argumentation än den Uddholm (1993) presenterar. Fem Thorgersen (2014) diskuterar ämnet utifrån estetisk kommunikation, vilket presenteras närmare i bakgrundskapitlet. Estetisk kommunikation innebär medvetenhet utifrån tre dimensioner: (1) *medvetenhet om eget estetiskt kunnande och hur det används som uttryck*, (2) *medvetenhet om och uppmärksamhet mot (egna och) andras estetiska uttryck*, (3) *medvetenhet om egen roll i kommunikationen*. Under intervjuerna med informanterna framkommer att denna typ av kommunikation är komplex och uttryck som ”det är svårt att förklara, det bara är så” förekommer. Informanterna är övertygande om att den musikaliska kommunikationen är bärande och en förutsättning för samspel, men hur medvetna eleverna är om kommunikationen är svårt för pedagogerna att ha vetskap om.

Det är pedagogens ansvar att erbjuda eleverna möjlighet att växa i de tre olika rollerna som reflekterande mottagare, utövare och skapare (Ferm Almqvist, 2014), det vill säga få möjlighet att kunna använda sig av musikalisk kommunikation. Detta tyder på att musik inte i sig självt är ett språk som människor har tillgång till bara de kan uppleva nyanser i ett flöde, vilket en enklare förklaring av Uddholms (1993) åskådning skulle innebära. Eleverna måste således själva bli



förmögna att använda sig av musikalisk kommunikation innan musiken fullt ut blir ett gemensamt språk, processen skulle kunna jämföras med att lära sig vilket nytt språk som helst. Detta påstående ställer krav på pedagogens förmåga och kompetens att kunna tillgodose elevernas möjlighet att utifrån individuella förutsättningar utveckla medvetenhet kring musikalisk eller estetisk kommunikation. Det ställer också ett krav på pedagogen att vara medveten och därmed reflekterad över de tre dimensionerna, vilket givetvis kommer att speglas i pedagogens didaktiska tillvägagångssätt.

En intressant frågeställning att begrunda blir därför: Om den stora utmaningen med att arbeta med personer med n.i.f, vilket informanterna beskriver som den långa processen till kontakt och följaktligen möjligheten till samspel, grundar sig i dessa tre dimensioner av medvetenhet kring musikalisk kommunikation? Processen att växa i de olika rollerna som utövare, mottagare och skapare kan uppfattas som något som tar lång tid och likaså olika lång tid beroende på roll. Som Ferm Almqvist (2014) även nämner handlar den första dimensionen om det egna lärandet och blir således en förutsättning för att kunna närma sig de andra rollerna samt fundamental för att tillämpa musik som ett språk.

Musikaliskt samspel, benämns av Ruud (2002), som en *musikalisk dialog*. Den musikaliska dialogen framträder som starkast i gemensam improvisation, likt exemplet informanten Lotta skildrar med en elev där lektionerna startar med att eleven berättar om känslor och upplevelser via improvisation. Improvisationen, den musikaliska dialogen, präglas av att deltagarna interagerar med varandra då de bekräftar varandras impulser, följer och imiterar varandra samt tar och lämnar plats i konversationen (Ruud, 2002). Den musikaliska dialogen blir ett sätt att lyfta fram individens möjligheter till kommunikation (Ruud, 2002), vilket såväl Lotta som de andra informanterna beskriver upprepade gånger. Informanternas inställning, att inget musikalisk initiativ är för litet för att förstärkas och följaktligen leda till samspel, blir i detta avseende centralt som didaktiskt förhållningssätt då det antyder en liknande inställning till musik som kommunikation.

Med informanternas perspektiv och Ruuds (2002) uppfattning om musikalisk dialog kan det finnas anledning att reflektera kring hur medveten eleven bör vara och vilka förmågor som är nödvändiga för att samspel i det musikaliska mötet ska bli möjligt och vidare upplevas som musikalisk kommunikation. Informanterna menar att varje musikalisk impuls eller initiativ kan leda till samspel och kommunikation och att det är pedagogens ansvar att följa, understödja samt bygga vidare på elevens intention. I sådana fall handlar det kanske inte om vilka förmågor eleven innehar, utan vilka kompetenser pedagogen besitter att lyfta fram och visa eleven dess möjligheter till att använda musikalisk kommunikation. Det vill säga att de tre dimensionerna av medvetenhet praktiseras i det musikaliska samspelet och ger eleven förutsättningar att med tiden öka sin medvetenhet och därmed använda musik som språk.

### 6.1.3 Sam-spel

Ett gemensamt flöde, en musikalisk dialog eller musikaliskt samspel är alltså vägar till kommunikation. Musik är med andra ord ett gemensamt språk som människor mer eller mindre delar, utöver de konventionella sätten att kommunicera. Resultatet av föreliggande studie tydliggör och belyser samspelets avgörande funktion i det musikaliska mötet mellan pedagogerna och deras elever och visar dessutom på att musikundervisningen även tillhandahåller eleverna möjlighet att öva på sociala förmågor. Begreppet *samspel* har alltså både ett musikaliskt och socialt värde vilket även kännetecknar Aspelin och Perssons (2011) beskrivning av mellanmännsliga processer i relationella möten – sam-varo. Författarna diskuterar fenomenet som en gynnande faktor i elevens kunskapsutveckling inom ett specifikt ämne, men menar att relationella möten i första hand

understödjer elevens förmåga att utvecklas till en relationell varelse, med andra ord en ansvarstagande, social och kärleksfull varelse. I och med att begreppet sam-varo diskuteras utifrån generella pedagogiska möten, ges det utrymme att föreslå en kompletterande variation av begreppet med utgångspunkt i en musikpedagogisk kontext och musikaliska möten – *sam-spel*. Likt sam-varo, signalerar sam-spel ett socialt sam-spel, det vill säga ett relationellt förhållningssätt till mellanmännsliga processer och utveckling, men också ett musikaliskt sam-spel som spelar an på de musikaliska aspekter vilka utgör kärnan i musikundervisningen. Begreppet kan tyckas sätta fingret på det som informanterna eftersträvar och värdesätter i mötet med sina elever.

Att eftersträva sam-spel i ett musikaliskt möte skulle kunna innebära att pedagogen med utgångspunkt i de tre dimensionerna om medvetenhet ger eleverna utrymme att utforska de olika rollerna som utövare, mottagare och skapare. I enlighet med Ferm Thorgersen (2014) och informanternas skildringar skulle detta präglas av att på ett lekfullt sätt utforska det egna uttrycket, känna in och bekräfta andras musikaliska initiativ genom att svara an, till exempel via imitation och spegling samt att ta och ge plats i den musikaliska kommunikationen. Ferm Thorgersen (2014, s. 157) skriver att “målet är att rummet – den lokala platsen – kan utgöra en estetisk sfär där eleverna ges möjlighet att utveckla sig själva, sina inbördes relationer och sina relationer till omvärlden.”, vilket kan beskriva den relationella blicken på begreppet sam-spel. Det vill säga att i det musikaliska samspelet får vi möjlighet att upptäcka och uppleva oss själva i relation till andra. Påståendet signalerar därmed såväl det sociala som det musikaliska sam-spelet. Begreppet kan användas av pedagoger som ett didaktiskt tankesätt i mötet med elever inom aktuella målgruppen, men kan likväl tänkas vara användbart i andra undervisningskontexter. Slutligen kan sam-spel verka för att stärka relationen mellan pedagoger och elever samt elever emellan, vilket har visat sig vara centralt för såväl undervisningen som elevens läroprocess. Ett tryggt rum är en förutsättning för att våga och därtill växa.

#### 6.1.4 Musik innebär ökat handlingsutrymme

I förgående avsnitt har musik konstaterats vara en väg till kommunikation och på så sätt ett gemensamt språk människor emellan. Resultatet pekar på att detta har stor betydelse för elever med n.i.f vilket i sin tur antyder att musikundervisningen intar ytterligare en funktion, utöver musicerandet, som främjar utommusikaliska mål som stärker elevernas möjligheter till att uttrycka sig och därmed bidrar till personlig och social utveckling. Detta fynd stöttar Nilssons (2011) antagande om att personer med normbrytande funktionsvariationer får ökat handlingsutrymme via musik och andra estetiska uttrycksformer. Handlingsutrymmet för med sig möjligheter att använda sin yttrandefrihet och därmed ta del av det demokratiska samhället. Tillgången till musik kan alltså tolkas som en demokratisk rättighet vilket innebär att det vilar ett ansvar på det svenska samhället att tillgängliggöra musikundervisning för samtliga medborgare.

Informanterna beskriver att musikundervisningen som Kulturskolan erbjuder innebär en känsla av samhörighet och chans till identitetsskapande vilket likaså går hand i hand med Nilssons (2011) uppfattning om att ett sådant sammanhang för med sig delaktighet och förståelse för andra. Kulturskolan blir på så vis en plats att växa både individuellt men framför allt tillsammans med andra elever, vilket har visat sig vara en central del av frågeställningen: *På vilka sätt upplever pedagogerna att musikaliska möten berikar deras elever?*

Vikten av kulturella sammanhang är alltså avgörande för den aktuella målgruppens deltagande i samhället. En inblick i samtidens mediala samhälle kan stötta detta antagande med till exempel *Glada Hudik-teaterns* prisbelönta film *Catwalk* vilken har gett utrymme för personer med n.i.f att få sina röster hörda och synas i det offentliga rummet. På så vis synliggörs, erkänns och bekräftas

personer med n.i.f och deras deltagande i samhället. Det faktum att strålkastarna riktas mot skådespelarna i *Catwalk* innebär att de får möjlighet att influera och bana väg för de som kommer efter. Skådespelarna visar att det är möjligt att synas i det offentliga rummet och ta del av samhällsdebatten. Kulturskolan blir i detta avseende inte enbart en konstnärlig kontext och plattform för kulturellt utövande. Den blir också en miljö som erbjuder personer med n.i.f chans att upptäcka och identifiera sig med estetiska uttrycksformer. Långsiktigt kan detta vara grundläggande för deras vuxna liv och följaktligen leda till en stärkt position i samhällsdebatten. Därmed är det av stor vikt att Kulturskolan är vara en inkluderande verksamhet för alla barn och unga.

Detta argument kan understödjas av Ferm Thorgersens (2014) beskrivning av klassrummet som en lokal plats och ett offentligt rum. I föreliggande studie skulle klassrummet möjligtvis ersättas med undervisningssal för att associera till Kulturskolans verksamhet. Det väsentliga i sammanhanget är att förhålla sig till undervisningsmiljön som en lokal plats och ett offentligt rum som medför möjligheter för lyssnande och kommunikation (Ferm Thorgersen, 2014). I ett sådant rum ligger inte fokus på "vad" människor är, utan "vem" de är och olikheter respekteras och ses som möjligheter som berikar samtalen. Författaren menar att samtalet och utrymmet kan innebära förändring i samhällsdebatten vilket, i den aktuella kontexten, kan medföra förändring kring normer om vem som har rätt att synas och ta plats i det offentliga rummet.

Om Kulturskolan betraktas som en lokal plats och ett offentligt rum där barn och unga har möjlighet att lära sig samt utveckla estetisk kommunikation och att uppfattningen är att alla har rätt till konstnärliga upplevelser, blir verksamheten framför allt en given kontext för de som bryter mot normen. Det vill säga att Kulturskolan bör rikta sig till de barn och unga som inte har eller kommer att ha självklar delaktighet i samhället eller inte har lika förutsättningar som andra att utveckla och använda konventionella språk.

Ferm Thorgersen (2014) resonerar även kring begreppet delaktighet och menar att en inkluderande miljö inte enbart bör erbjuda elever att vara en *del* av ett sammanhang utan också tillgodose eleverna möjlighet att fullt ut vara *delaktiga* i kontexten. I Kulturskolans verksamhet innebär det i sådant fall att samtliga barn och unga bör erbjudas en plats, det vill säga att vara en del av en musikalisk kontext, men framför allt att pedagogerna besitter den kompetens som krävs för att erbjuda eleverna delaktighet i den estetiska kommunikationen. Med det sagt är det inte endast av centralt värde att Kulturskolan är en inkluderande verksamhet, utan också att det finns kompetenta pedagoger som kan bemöta och tillgodose alla barn och unga, i det aktuella fallet oavsett funktionsförmåga, aktiv deltagande och möjlighet att växa tillsammans med estetiska uttrycksformer.

### 6.1.5 Musikpedagogiska implikationer

Tidigare har väsentliga kompetenser för specialpedagogiskt arbete diskuterats och resultatet pekar på att relationsskapande, bemötande samt pedagogens grundinställning är avgörande förutsättningar för att främja *sam-spel* i det musikaliska mötet med elever med n.i.f. Dessa kompetenser kan anses vara centrala hörnstenar i all typ av pedagogiskt arbete och inte enbart i undervisning som berör personer med n.i.f. Av egen betraktelse har det inte lagts tillräckligt fokus på dessa frågor i min utbildning på *Stockholms musikpedagogiska institut*, vilken har som utgångspunkt att utbilda pedagoger för just Kulturskolan. Vidare upplever jag att det saknas fokus på studiens aktuella målgrupp och hur blivande musikpedagoger kan arbeta på ett gynnsamt sätt med personer med normbrytande funktionsvariationer. Min egen uppfattning är att studenter borde få möjlighet att utveckla denna kompetens i ett utbildningssammanhang och det bör därför vara en självklar beståndsdel av utbildningens innehåll.

Studien visar på vikten av kompetenta pedagoger i arbetet med elever med n.i.f och följaktligen kan en konsekvens för det musikpedagogiska uppdraget vara en utveckling av nuvarande utbildningar vilka syftar till att utbilda musikpedagoger inom Kulturskolan och liknande verksamheter.<sup>2</sup>

## 6.2 Metoddiskussion

Studien har sin utgångspunkt i kvalitativ forskningsmetod och därför har tre kvalitativa intervjuer av semistrukturerad grad utförts med tre musikpedagoger som arbetar med barn och unga med n.i.f i Kulturskolan. Valet av metod grundade sig i en förhoppning om att intervjuerna skulle kunna associeras till ett öppet samtal där informanterna fick utrymme att reflektera fritt, vilket också blev fallet. Intervjuerna ägde rum digitalt via mötesprogrammet Zoom vilket innebar att intervjuaren och den intervjuade befann sig i sina respektive hem under samtalet. Detta för att rådande coronapandemi satte stopp för att mötas i en fysisk miljö. Följderna av att genomföra intervjuerna digitalt var både positiva och negativa. Det positiva var att varken intervjuaren eller de intervjuade var stressade in eller ut ur samtalet och befann sig i en bekant och trygg miljö, vilket bidrog till ett gynnsamt samtalsklimat. De negativa följderna var dels att internetuppkopplingen bröts vid flertal gånger vilket störde samtalet och att det mellanmänniska mötet som kan ske i en fysisk kontext inte går att ersätta med ett digitalt möte. Ett fysiskt möte hade inneburit ett mer dynamiskt bemötande där intervjuaren och den intervjuade hade kunnat läsa av varandras impulser och signaler på ett enklare sätt och således inte avbrutit varandra. Kroppsspråk och gester hade också varit lättare att läsa av i en sådan kontext. Generellt är dock min uppfattning att det digitala mötet inte hade någon större inverkan på det slutliga resultatet, men det bör tas med i beaktning.

För att få en djupare förståelse av informanternas reflektioner och i synnerhet deras skildringar om den musikaliska kommunikationens komplexitet, hade observationer varit fördelaktigt och givande. Detta hade även kunnat stärka bilden av informanternas uppfattningar och gett en mer djupgående inblick i deras arbetssituation. Informanterna delgav framför allt positiva utsagor och därmed hade observationer möjligen gett en mer nyanserad bild av deras arbete, vilket i sin tur hade kunnat innebära en mer kritisk analys av informanternas utsagor än den som gjordes. Denna iakttagelse kan också vara påverkad av vilka frågor som ställdes och vilken riktning samtalet kom att ta under intervjun.

Slutligen bör studiens begränsade omfattning tas i beaktning. Endast tre pedagoger från två olika arbetsplatser har deltagit i studien och kan därmed inte representera Sveriges samtliga kulturskolor som bedriver verksamhet för personer med n.i.f. Dock är dessa två arbetsplatser väletablerade och utvecklade verksamheter med pedagoger som visar stor passion för sitt arbete och kunde bidra med omfattande reflektioner kring ämnet.

## 6.3 Vidare forskning

Först och främst skulle det behövas mer forskning om hur kulturskolorna och andra verksamheter på frivillig grund generellt arbetar för att inkludera personer med normbrytande intellektuella funktionsvariationer i sin verksamhet. Vem eller vilka bär till exempel ansvaret för att se till att redan verksamma samt blivande pedagoger besitter den kompetens som krävs för att kunna bemöta alla barn och unga? Hur arbetar verksamheterna för att inkludera elever i behov av särskilt stöd med

---

<sup>2</sup> Enligt personlig korrespondens vet jag att en liknande utbildning är aktuell på SMI.

de elever som inte ingår i den målgruppen och vad skulle det kunna få för gynnande konsekvenser för samtliga elever i verksamheten?

Efter att ha intervjuat pedagogerna i studien skulle det vara av intresse att göra observationer för att få en närmare inblick i samspelet mellan pedagogen och eleven. Ytterligare en förlängning av detta skulle kunna innebära att, med inspiration från Ferm Thorgersens (2014) forskning, undersöka hur elever med normbrytande funktionsvariationer kan använda sig av musikalisk kommunikation samt hur pedagogerna inom Kulturskolan arbetar för att främja sådana möjligheter och till exempel undersöka hur eleverna utvecklas i de olika rollerna i musikalisk kommunikation.

Slutligen kan vidare forskning innebära en översyn av utbildningarna för pedagoger som arbetar med estetiska uttrycksformer och undersöka vilka målgrupper som tas i anspråk i utbildningen och på vilket sätt. En sådan studie skulle även kunna ge en bild av vilka målgrupper som inte får samma fokus och därtill inte är inkluderade i samma utsträckning.

# Referenslista

- Aspelin, J. (red.) (2013). *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3. uppl.). Stockholm: Liber.
- Ericson, L., Nyberg, J., Rasmusson, E., & Ullgren, K. (2016). *Jobba vidare!: Tips från funkisprojektet för fortsatt normkritiskt arbete i funktionshinderorganisationer*. Gävle: RFSL Förbundet.
- Hanken, I.M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (red.) (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. (3. uppl.). Stockholm: Liber.
- Ferm Thorgersen, C. (2014). Estetisk kommunikation för inkludering och delaktighet. I M. Sandström, J. Stier & L. Nilsson (red.), *Inkludering: möjligheter och utmaningar*. (1. uppl., s. 145–162). Lund: Studentlitteratur.
- Kulturskoleutredningen (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund: betänkande av Kulturskoleutredningen*. (SOU 2016:69). Stockholm: Wolters Kluwer.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [reviderade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Mitchell, D.R. (2017). *Mångfald i skolan: framgångsrika sätt att möta (o)likheter*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Nilsson, B. (2011). Yttrandefrihet genom musik – estetiska uttrycks- former i ett vidgat inkluderingsbegrepp. *Specialpedagogisk tidskrift – att undervisa*, 2011(nr. 3), 6–9.
- Patel, R., & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (5. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Regeringskansliet. (u.å). *Barnkonventionen som svensk lag*. <https://www.regeringen.se/regerings-politik/barnkonventionen-som-svensk-lag/>
- Ruud, E. (2002). *Varma ögonblick: om musik, hälsa och livskvalitet*. Göteborg: Ejeby.
- Socialstyrelsen. (2007). *Socialstyrelsens termbank*. Stockholm: Socialstyrelsen. (Hämtad 2021-02-10 från (<https://termbank.socialstyrelsen.se/?TermId=812&SrcLang=sv>))
- Thorgersen, K. (kommande). Den kulturskoledidaktiska bron – Relationell pedagogik i frivillig konstpedagogik. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen & Y. Hofvander Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderande kraft : Perspektiv fra forskning – til forandring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Uddholm, M. (1993). *Pedagogen och den musikaliska människan: en bok om musik i vardagsarbetet*. Mölndal: Lutfisken.
- Unicef. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Unicef.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. (Hämtad 2021-02-10 från ([https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningsed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningsed_VR_2017.pdf)))
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem?: en pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Diss. Stockholm: Univ.
- von Wright, M. (2002). *Att arbeta med särskilt stöd: några perspektiv*. Stockholm: Liber Distribution

# Bilaga 1: Informationsbrev

## Information om studien och ditt deltagande.

### Studiens syfte

Syftet med den här studien är att undersöka hur musikpedagoger arbetar för att bidra till stimulerande och kreativa musikaliska möten i undervisningen med personer med normbrytande intellektuella funktionsvariationer. Detta för att bidra med nya kunskaper inom området och förhoppningsvis öka kommande, och redan verksamma pedagogers kompetens.

### Konfidentialitet

Intervjun kommer att spelas in för att sedan transkriberas. Endast relevant information om dig som deltar, så som yrkeserfarenhet, tidigare utbildning och nuvarande yrke kommer att presenteras i studien. Uppgifter som kan härleda till vem som deltagit i studien kommer inte att tas med, du som medverkar kommer alltså vara anonym. Under intervjun kommer du även ha möjlighet att ta paus, lämna rummet eller avbryta när du vill och du har även rätt att hoppa av studien.

Inspelning och transkribering kommer att raderas efter det att arbetet har blivit godkänt. Tillsvidare kommer materialet förvaras på en extern hårddisk som ingen utomstående har tillgång till.

Om du vill ta del av resultatet kommer det även finnas möjlighet till det.

*Allt gott! /Alice Broman*



# Bilaga 2: Intervjuguide

## Intervjuguide

**Teman: erfarenhet – didaktiska val (planering, struktur) – elevernas inverkan på pedagogen**

### Erfarenhet

- **Berätta om din erfarenhet med att undervisa barn och unga med normbrytande intellektuella funktionsvariationer?**
  - Verksamhet
  - Instrument/profil - grupp - enskild - **Berätta gärna om någon grupp eller elev?**
  - Ensam eller tillsammans med annan pedagog?
  - Undervisar du även andra målgrupper? personer som inte har någon normbrytande funktionsvariation?
  - Samarbeten med andra aktörer? Typ föräldrar (kontakt innan och efter), skola eller annat?
- **Varför började du jobba med målgruppen?**
  - Slump - intresse
  - Utbildning - tex musikterapi - specialpedagog

### Didaktiska val

#### Lektionsupplägg

- **Hur förbereder du din undervisning och väljer ut material? - innan - under tiden - efter?**
  - planering - struktur - val av material
  - metodik - lära ut - få med eleverna

### Kommunikation

- **Vad finns det för utmaningar med att undervisa personer med normbrytande intellektuella funktionsvariationer?**
- **Är det något specifikt som brukar funka för att väcka elevernas intresse/få med sig dem?/Hur väcker du elevernas intresse och får med dig dem? När fram?**
  - Kompa själv vs. förinspelat
  - rörelser - bilder - rekvisita
  - Vara med på golvet vs hålla avstånd
  - **Berätta gärna om något specifikt tillfälle?**

• **Om det uppstår svårigheter i kommunikationen med elever, hur löser du det då?  
Knep?**

- Låsning
- När inte fram
- Finns det något som underlättar och kan förebygga en eventuell låsning?
- Återkommande moment som gör att det flyter på?

**Specifikt tillfälle?**

• **På vilket sätt får man eleverna att bli delaktiga i undervisningen och utforska sin kreativitet/musikalitet?**

- Delaktighet - utforska

**Elevernas inverkan på pedagogen.**

• **Hur resonerar du kring dessa elevers inverkan på din roll som pedagog (och musiker)?**

- På undervisning i stort - annan undervisning
- inställning - betydelse

• **Vad tror du att undervisningen har för inverkan på dina elever?**

- I stunden - socialt - musikaliskt - i vardagen?

• **Vad är det bästa med att jobba med denna målgruppen? (Om tid finns)**