

Studenter med intellektuell funktionsnedsättning i rytmikundervisning inom högre musikutbildning: subjektpositioner, identitet och kunskapsbildning

Marie-Helene Zimmerman Nilsson & Claes Ericsson

ABSTRACT

Students with intellectual disabilities in rhythmic at the Academy of Music: subject positions, identity and knowledge formation

This article is based on a larger research project where the overall ambition is to critically discuss the encounter between students with intellectual disabilities and the Academy of Music. The aim of the article is to study the subject positions that are offered to the students, and how identity is constructed in interaction between the participants in teaching situations. The aim is also to describe the knowledge formation in a broad sense. The theoretical points of departure are the poststructuralist and the social constructionist theories, where the subject is considered as an agent that constructs reality in social interaction, but also as restricted by prevailing discourses. Discourse analysis is being used, with the aid of analytic tools developed within discursive psychology. Two different prominent discourses in rhythmic are identified: the protective therapeutic discourse, and the reproductive musical discourse. As a final conclusion, subject positions as well as knowledge formations contained in these discourses are discussed.

Keywords: discourse, subject positions, identity, intellectual disabilities, music teaching

Inledning och syfte

Av FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionshinder (Soc.dep., DS, 2008:23) framgår det att personer med intellektuell funktionsnedsättning ska få tillgång till högre utbildning och livslångt lärande på samma villkor som andra.

Konventionen som nyligen undertecknades av Sveriges regering, ger uttryck för ett förändrat förhållningssätt gentemot personer med funktionsnedsättningar. Den handikappade ses som en person med förmåga att ta egna beslut om sig själv och sitt liv och inte som ett objekt i behov av stöd.

Denna artikel baseras på en större studie som undersöker det första mötet mellan studenter med intellektuella funktionshinder och högre musikutbildning i Sverige. Utbildningen arrangeras som en fristående kurs för denna studentgrupp. I artikeln står studenternas möte med ämnet rytmik i fokus och de kunskaper i vid bemärkelse de tillägnar sig, liksom den diskurs som utvecklas i interaktionen mellan studenter, lärare och kontext i undervisningen. Ambitionen är att granska och problematisera vad som händer i mötet mellan studenter med intellektuella funktionshinder och rytmikundervisning i högre musikutbildning utifrån videodokumenterad undervisning. Syftet är att undersöka vilka subjekspositioner som erbjuds studenterna, samt att studera hur identitet konstrueras i interaktionen mellan de olika aktörerna i undervisningssituationer. Dessutom är syftet att beskriva kunskapsbildningens karaktär i vid bemärkelse.

Områdesöversikt

I detta avsnitt presenteras musikpedagogiska och musikterapeutiska studier, undersökningar om högre utbildning för studenter med funktionsnedsättningar, samt forskning ur ett handikappvetenskapligt perspektiv.

Musikpedagogiska studier av Ericsson (2002; 2006) och Lindgren, (2006) visar att musikundervisning inom grundskola och lärarutbildning konstrueras utifrån en terapeutisk dimension. Terapeutisk innebär här att sociala och personliga aspekter betonas på bekostnad av musikaliska dimensioner kopplade till musikämnets innehåll, vilket problematiseras i undersökningarna. Ericsson (2006) har i en större studie, där empirin består av fokusgruppsamtal med musiklejare i grundskolan, studerat hur musikämnet legitimeras. Genomgående lyfts en terapeutisk dimension i verksamheten fram som viktig. Man talar om att undervisningen först och främst ska vara rolig och leda till självväxt och personlig utveckling. Musikämnet beskrivs även som en frizon gentemot andra ämnen i skolan, som en motpol där eleverna har möjlighet att slappna av och känna sig trygga. Ericsson (2006) redovisar den terapeutiska diskursen med en så kallad ekvivalenskedja, det vill säga en kedja av begrepp som tecknar en bild av den terapeutiska diskursen. Musik ska vara en motvikt, ett alternativ och en glädjekälla. Elevinflytandet är viktigt och musikundervisningen ska leda till självförverkligande

och social anpassning. Musikverksamheten i skolan fungerar även som en kompensation för tillkortakommande i andra skolämnen. Kort sagt, musik ses som ett medel att nå andra mål än specifikt musikaliska sådana. I en annan studie där fokus ligger på alla de estetiska ämnena och som baserar sig på fokusgruppsamtal med lärare och intervjuer med rektorer, framkommer liknande resultat. Ämnenas existens berättigas genom att de ses som en arena för personlig utveckling och för fostrandet av goda samhällsmedborgare (Lindgren 2006). De estetiska ämnena ses även som en ventil där elever får koppla av en stund i en annars krävande skoldag. Dessa ämnen skänker då en slags balans i skoldagen, vilket också ger signaler om att verksamhetens karaktär mycket väl kan vara kravlös (Lindgren 2006). Sammantaget visar de begrepp som konstrueras kring musikämnet att musikaliska aspekter får en underordnad roll. Liknande resonemang återfinns i andra studier som berör musikaliskt skapande i grundskolan, vilket beskrivs som en arena där elevens känslor och erfarenheter uttrycks för att möjliggöra bearbetning av intryck och upplevelser och forma eleverna som individer (Strandberg 2007). Strandberg (2007) hävdar att elevens uttrycksbehov kanaliseras genom skapandet, vilket ger aktiviteten terapeutiska funktioner. Elevers lärande i relation till musikaliskt skapande i form av musikalproduktion beskrivs av deras lärare i termer av självförverkligande, kreativitet och individuell personlig utveckling (Törnqvist 2006). Även relaterat till gymnasieskolans elever beskrivs musik som ett sätt att bearbeta känslor och personliga erfarenheter samt att forma den egna identiteten, vilket definieras som en terapeutisk användning av musik (Scheid 2009).

Ovan presenterade terapeutiska dimension har berörts i studier inom en pedagogisk kontext. Undervisningskontexten har i detta sammanhang avgörande skillnader gentemot den kontext som musikterapeutisk forskning relaterar till, vars syfte och mål överensstämmer med andra terapeutiska modaliteter (Hadley et al. 2001). Musikterapeutisk verksamhet beskrivs som en kombination av terapi och musik, genom vilken personer med funktionsnedsättning kan utveckla ökad självmedvetenhet, ökad social förmåga (Hadley et al. 2001) och där de musikaliska aktiviteterna fungerar som katalysatorer för identitetsutveckling (MacDonald & Miell 2002, Ruud 1997, 2001). Musikupplevelser som ett uttryckssätt snarare än som en färdighet som ska erhållas, eller ett mål som ska nås, betonas. Det ses som speciellt betydelsefullt för personer med funktionsnedsättningar att få tillgång till musikaktiviteter eftersom de anses bidra till ökad livskvalitet, upplevelse av kompetens och en känsla av mening och sammanhang. Musiken som ett funktionellt verktyg för identitetsutveckling, möjlighet till interpersonell och social kommunikation, interaktion och gemenskap förs fram.

En jämförelse mellan begreppet terapeutisk inom de musikpedagogiska och musikterapeutiska studier som presenterats visar att det finns likheter i dess innebörd i de två kontexterna, men också avgörande skillnader. I de musikpedagogiska kontexterna

relaterar begreppet till studiernas resultat, medan terapi i en musikerterapeutisk kontext är en av utgångspunkterna för verksamheten. Dessutom relaterar den förstnämnda till en utbildningskontext medan den senare relaterar till terapeutisk verksamhet. När begreppet terapeutisk används fortsättningsvis i artikeln åsyftas innebörden av det begrepp som använts relaterat till en utbildningskontext (Ericsson 2002, 2006, Lindgren 2006).

Högskolekontexten har studerats i relation till studenter med intellektuell funktionsnedsättning inom andra ämnesområden än musik. Det mest framträdande är ett inkluderingsideal som förutsätts uppnås genom integrerade studentgrupper, där personer med intellektuell funktionsnedsättning studerar sida vid sida med icke funktionsnedsatta. I en studie om studenters, deras familjers och lärares erfarenheter av en 2-årig universitetskurs i Dublin, fokuserades den möjlighet till inkludering som studierna skapade (O'Brien et al. 2009). Kursen bidrog till att göra studenterna mer inkluderade i universitetskontexten med ett vidgat socialt nätverk, ökad självständighet och större självförtroende som följd. I en studie där studenter med intellektuella funktionshinder har studerat tillsammans med förskollärostudenterna i en högskolekurs, visar resultatet att de sistnämnda förordar en sådan inkludering utifrån sina positiva erfarenheter. Den funktionsnedsatte studenten konstrueras som socialt situerad, vilket leder till ökade kunskaper, ökad självständighet och ett vidgat socialt nätverk (Carroll et al. 2008, Carroll et al. 2009). Det finns emellertid även problematiska aspekter för högskolestudenter med funktionshinder, såsom den fysiska miljön, tillgång till information, och antaganden om normalitet (Tinklin & Hall 1999). Studenterna uttrycker oro för tillgång till framtida livslångt lärande och arbetsmarknad. Strävan efter att inkludera studenter med funktionsnedsättning inom högre utbildning kan leda till en annan slags exkludering (Carroll et al. 2009). För att detta skall kunna undvikas krävs att policies och strukturer för studenter med funktionsnedsättningar integreras i den reguljära utbildningsverksamheten, menar forskarna.

Inom handikappvetenskaplig forskning, ett mångvetenskapligt område där handikapp och funktionshinder studeras, fokuseras olika synsätt, principer och perspektiv på handikapp (Tideman 2000) samt exempelvis problem, möjligheter och utmaningar i relation till funktionshinder (Tideman 2007). Inom detta perspektiv ifrågasätts begreppet intellektuell funktionsnedsättning, eftersom det ses som en del i konstruktionen av det onormala. Det av samhällets krav och förväntningar konstruerade begreppet definieras därmed utifrån en förutbestämd definition av vad som kan betraktas som normalt. Den dominerande argumentationen kretsar kring en problematisering av den stigmatisering gruppen utsätts för, vilket materialiseras genom sämre levnadsvillkor, upplevelser av ett begränsat vardagsliv och ett bristfälligt socialt nätverk (Mineur, Berg & Tideman 2009).

Sammantaget visar genomgången att det saknas vetenskapliga studier i Skandinavien som enbart fokuserar på personer med intellektuella funktionshinder inom högre utbildning. Framförallt finns det ett behov av forskning om konkreta pedagogiska situationer, eftersom sådan forskning skulle kunna ge ett *bottom-up* perspektiv, där en analys av konkreta situationer från de studerandes vardag skulle kunna fylla en viktig kunskapslucka i arbetet med att skapa en hållbar miljö för intellektuellt funktionshindrade inom högre utbildning. Till skillnad mot de områden tidigare forskning fokuserat, undersöks i denna artikel lektioner i rytmik inom högre musikutbildning där studenter med intellektuella funktionshinder träder in i olika kontexter.

Ansats och design

Studien utgår från ett poststrukturalistiskt och socialkonstruktionistiskt perspektiv som ger för handen att subjektet konstruerar sin verklighet i social interaktion, men även begränsas av rådande diskurser. Studiens fokus på aktörer i interaktion gör att inspiration hämtas från *diskursiv psykologi* (Potter & Wetherell 1987), som har sina rötter i etnometodologi (Garfinkel 1967) och samtalsanalys, (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974) och som utvecklats inom ramen för socialpsykologi. I denna form av diskursanalys är utgångspunkten att människor ses som konstruktörer av mening genom att de i interaktion bygger på och omförhandlar mera övergripande samhällliga och institutionella diskurser. Redskap för att diskutera subjekspositioner och kunskapsbildning i ett vidare institutionellt och i någon mån även samhällligt perspektiv, hämtas från författare, fortfarande inom socialpsykologi (Burman 1998, Stenner 1993, Walkerdine 1981). Dessa bygger i högre grad på ett Foucauldianskt perspektiv, vilket ger en bättre utgångspunkt för analys av makt- och dominansförhållanden. De grundläggande analytiska begreppen, vilka beskrivs närmare längre fram, härrör framförallt från diskurspsykologi (Potter & Wetherell 1987). I viss utsträckning används också Laclau och Mouffes (1985) diskurst teori, vilken är ett effektivt redskap för diskussion av identitetsbildning, speciellt gruppidentiteter. Inom ramen för detta perspektiv kan ett resonemang om det överdeterminerade subjektet föras, det vill säga ett subjekt inom vilket flera, ibland icke förenliga identiteter ryms. Eftersom det empiriska materialet kommer att utgöras av multimodal interaktion är även icke verbal interaktion föremål för analys. Vi kommer då att bygga på den metodutveckling som skedde i samband med analysen i ett tidigare projekt (Ericsson & Lindgren 2010) som i korthet bestod i att anpassa de analytiska verktyg som används inom diskursiv psykologi till multimodal interaktion. Sammanfattningsvis positionerar vi

diskursfenomenet som verkande både på en makro- och en mikronivå. Övergripande samhälleliga och institutionella diskurser verkar styrande för människor och reglerar vad som är möjligt att säga, tänka och göra. Det personliga aktörsskapet är sålunda underställt de ramar diskursen sätter. Dock finns det också en mikronivå där fokus är på hur människor i interaktion bygger på tillgängliga diskursiva resurser och genom detta kan bidra till att omforma de större diskurserna. Individen är underställd diskursen, men om tillräckligt många individer talar i samma diskurs förändras den. Detta gör att diskurser ständigt är utsatta för angrepp och därvid omförhandlas.

Inom socialkonstruktionism finns ett antagande att man aldrig kan göra sig fri från perspektivering. Således bedrivs även forskning alltid utifrån ett visst perspektiv vilket gör att somliga aspekter av ett datamaterial framträder medan andra lämnas därhän. I denna artikel anläggs ett perspektiv som innebär att en kritisk granskning av undervisningen i kursen fokuseras. Ett annat teoretiskt och metodologiskt perspektiv hade genererat andra resultat. Tolkningen av data i kvalitativa, empiriska studier sker genom att datamaterialet tilldelas en innebörd av forskaren, vilket ställer krav på såväl hantverksskicklighet som trovärdighet. Det innebär i sin tur att tolkningen är beroende av forskarens förförståelse. Å ena sidan betraktar vi vår bakgrund som musiklärare som en tillgång eftersom vi är förtrogna med den praxis som undersöks och därmed kan upptäcka aspekter i materialet som annars skulle kunnat ha lämnats därhän. Å andra sidan kan vår förförståelse innebära en risk för att våra tolkningar influeras av värderande ståndpunkter som blir vägledande i analysprocessen. Vi har dock strävat efter att genomföra tolkning och analys i enlighet med studiens teoretiska och metodologiska ramverk, vilket möjliggör en distans till den egna förförståelsen.

Vad gäller studiens design, så är dess ram en fristående orienteringskurs med fokus på samspel och individuell musikalisk utveckling om 8 hp som gavs vårterminen 2010 vid en musikhögskola i Sverige för en grupp bestående av sex studenter mellan 20 och 45 år med lindriga intellektuella funktionshinder. Studietiden pågick under en termin och kursträffarna fördelades jämnt över denna period. Lektionerna var förlagda på musikhögskolan samt på ett utbildningscentrum kallat Praktiskt forum där alla i studentgruppen hade studerat musik innan högskolekursen påbörjades. I kursen som helhet ingick musikhistoria, sång, rytmik, marimba, slagverk, dans, individuellt val, studieteknik, förberedda konsertbesök och gemensamt projekt. Examinationsformer utformades individuellt i samråd mellan student och lärare. Efter en första kontakt via mail med ansvariga för kursen anordnades möten mellan forskare, kursansvariga, undervisande lärare och studenter. De informerades muntligt och skriftligt om studien och tillfrågades om de ville delta. Samtliga ställde sig positiva till att medverka i undersökningen. Därefter genomfördes en etikprövningsansökan för forskningsprojektet som sedermera godkändes av Regionala etikprövningsnämnden i Lund.

Under kursen genomfördes studiens datainsamling som resulterade i 45 tim videodokumenterade lektioner. Inom pedagogisk forskning har förekomsten av videodokumentation som analysenhet ökat under senare år (Rønholt et al. 2003). Samtidigt som denna metod möjliggör att studera samband och situationer ett obegränsat antal gånger, leder dokumentationen ofrånkomligt till ett urval av vad som filmas vid inspelningstillfället. Inspelningen skedde med hjälp av en digital videokamera på stativ som placerades i rummet på ett sådant sätt att både studenter och lärare filmades. Vid behov flyttades kameran under lektionens gång för att följa lärares och studenters aktiviteter i rummet. Den tekniska kvaliteten på inspelningen bedöms som god, då både bild och ljud framgick tydligt. Vid inspelningstillfället skötte forskaren kameran och deltog inte i lektionen. Skeendet i klassrummet kan dock ha påverkats av forskarens närvaro. Vid tidpunkten för det första inspelningstillfället hade alla emellertid redan träffat varandra flera gånger, vilket gjorde att vi var bekanta med varandra. Dessutom var studenterna vana att bli filmade sedan deras utbildningstid på Praktiskt forum. Såväl studenter som lärare vände sig vid kameran och verkade inte fästa så stor uppmärksamhet vid den.

Analysen inleddes med att skapa en innehållsmässig, översiktlig karta över lektionerna. Här gjordes en första schematisk analys. Denna första kartläggning var omfattande och tog stor tid i anspråk. Därefter analyserades varje ämne för sig och för denna artikel har lektioner i rytmik valts ut. De tre musikhögskoleutbildade lärare som undervisade studenterna i rytmik, dvs en lärare på Praktiskt forum och två lärare som gemensamt undervisade under lektionerna vid musikhögskolan, samt de sex studenterna som följde kursen ingår i urvalet. I denna fas påbörjades en mer detaljerad analys i enlighet med studiens teoretiska och metodologiska perspektiv. De grundläggande analytiska begreppen har varit variation, funktion och effekt/konsekvens, vilka härrör från det fokus på retoriska strategier som återfinns inom diskurspsykologi (Potter & Wetherell 1987). Här har ett antal frågor ställts till det empiriska materialet: Vad står på spel? Vilken funktion har en viss utsaga eller ett visst handlande och vilken konsekvens får det i praktiken? Vilka retoriska strategier används för att uppnå ett visst syfte? Med utgångspunkt i den verbala och visuella retorik som utvecklades i de analyserade lektionssekvenserna har sedan olika erbjudanden om subjekspositioner identifierats och en analys av problematik kring intagandet av dessa subjekspositioner har också genomförts. Lektionssituationerna transkriberades, från videofilm till skriven text. Transkriptionsmetoden är inspirerad av Potter och Wetherells tidigare arbeten (1987, 1992) då analysen balanserar mellan ett mikro och ett makroperspektiv. Som tidigare nämnts har transkriptioner och analys skett i linje med den metod som Ericsson & Lindgren (2010) använder, där analytiska verktyg inom diskursiv psykologi anpassats till multimodal interaktion.

Den verbala kommunikationen har skrivits ned och analyserats med hjälp av ovan beskrivna tekniker. Även vissa pronomen som används uppmärksammas. Ord som betonas i den verbala dialogen har markerats med kursiv stil. Den visuella kommunikationen har också analyserats genom att kroppsspråk, minspel, rörelser etcetera har analyserats. I en tidigare artikel (Zimmerman Nilsson & Ericsson 2012) utgår vi från samma större undersökning som föreliggande artikel, vilket också innebär att teoretiska och metodologiska utgångspunkter överensstämmer, men de skiljer sig helt åt vad gäller specifikt fokus, empiriskt urval och resultat.

Analysen visade att två diskurser var särskilt framträdande under rytmiklektionerna, en för vardera undervisningskontext. Ett urval av empiriska exempel till resultatpresentationen krävs för att denna ska kunna bli tydlig, strukturerad och koncis. I urvalsförfarandet har vi strävat efter att hitta en balans mellan diskurserna i sin helhet i respektive kontext och hur de empiriska exemplen skildrar dessa. Diskurserna presenteras i form av situationer/lektionssekvenser där puls och rytm fokuseras. När valet stod mellan två innehållsmässigt liknande situationer valdes den tydligaste, vilket kan innebära att en längre sekvens har valts framför en kortare. För att den diskurs som avses ska kunna framträda krävs något längre empiriska exempel.

Under hela forskningsprocessen har kvalitetsaspekter av studien uppmärksammas. I en kvalitativ studie som denna tolkas datamaterialet snarare än mäts. Studiens resultat är beroende av forskarens tolkning och de slutsatser som dras av denna. Därmed har vi strävat efter att beskriva forskningsperspektivet på ett utförligt och adekvat sätt. Den interna logiken berör förhållandet mellan syfte, undersökningsfokus, datainsamlingsmetoder och analys. Vi har eftersträvat intern logik genom att syftet har varit styrande för hur lektionerna har undersökts och för hur analysen har genomförts. Validering av projektet med avseende på syfte, design, datainsamling, resultatpresentation och diskussion har skett fortlöpande. Dessutom har artikeln vid ett flertal tillfällen varit utsatt för intersubjektiv validering genom att den granskats av externa forskare.

I artikeln presenteras resultat från en avgränsad del i en musikhögskolekurs. När resonemang förs som riktar sig utanför undersökningskontexten företas en slags generalisering. Vår förhoppning är att musikhögskolelärare som undervisar studenter med intellektuell funktionsnedsättning inom högre utbildning skulle kunna finna likheter i sin egen praktik och därmed erhålla högre förståelse för densamma, så kallad mottagargeneralisering (Donmoyer 1990). Utifrån detta resonemang är förhoppningen att resultatet ska kunna ha relevans för annan rytmikundervisning än den som presenteras i artikeln. När vi sedan i diskussionsavsnittet för resonemang om karaktären på rytmikundervisning för studenter med intellektuell funktionsnedsättning inom högre musikutbildning kan detta ses som en vidlyftig generalisering visavi de avgränsade

empiriska exemplen i artikelns resultatpresentation. Att så ändå görs beror på att vi ser det som viktigt att föra mer övergripande resonemang för att kunna problematisera resultaten i ett vidare sammanhang.

Diskurser i rytmikundervisningen

I analysen av kursens lektioner i rytmik framkom två framträdande diskurser, en för vardera kontext. *Den beskyddande, terapeutiska diskursen* konstrueras i rytmikundervisningen på musikhögskolan, medan *den reproducerande, musikaliska diskursen* konstrueras i undervisningen på Praktiskt forum. Undervisningen i musikhögskolekursen i rytmik vid Musikhögskolan leds av lärarna *Berit och Maj*, och av läraren *Ann* vid Praktiskt forum. De två diskurserna illustreras i det följande via empiriska exempel i form av undervisningssituationer i respektive undervisningskontext. Samtliga personnamn är fingerade.

Den beskyddande, terapeutiska diskursen

Undervisningen på Musikhögskolan sker i en sal som är byggd för rytmik, dans och rörelse. Det är högt till tak och golvytan är mycket rymlig. Lektionerna är varierande till form och innehåll eller om man så vill säga, svagt strukturerade. Undervisningen har till stor del en improvisatorisk karaktär, där händelser som uppstår för lektionen vidare. Innan sekvensen inträder har lärarna Maj och Berit tillsammans med gruppen genomfört en spegelövning varefter de påbörjar övningen om puls och rytm.

Lärarna Maj och Berit sitter med studenterna i en cirkel på stolar i undervisningsrummet. Maj instruerar en övning med rytm och puls: "Och då kan ni göra såhär att ni kan *titta* väldigt noga också, så att vi inte bara använder öronen och tänker att vi ska *lyssna* in rytmen utan vi tittar ordentligt också. Samtidigt som hon säger lyssna kuper hon händerna utanför sina egna öron, som för att höra bättre. "Och då vet vi att det här är *fötter*..." Maj spelar med handen på trumman vilket betyder att detta ska motsvara det som studenterna sittande stampar med fötterna. "...och det här är *klapp*..." Hon spelar på trummans sarg. "Är ni redo?" säger Maj med mörk teatralisk stämma samtidigt som hon gör en dramatisk gest. Flera studenter skratrar och svarar jakande. /.../ Maj spelar upprepade snabba rytmer dels på trummans sarg, dels på trumman och studentgruppen härmar samtidigt.

Flera studenter utför inte övningen såsom den förevisas, men varken Maj eller Berit uppmärksammar detta. Berit fortsätter: "Och så lite klapp igen" Maj spelar ytterligare på sargen. Berit säger: "Ni måste titta på *pinnen... fötterna!*" Maj säger: Håll upp en fot och var redo" Hon börjar spela på trumman och studentgruppen härmar samtidigt. Hon säger "Yes" med eftertryck. Därefter blandar Maj spel på sargen och spel på trumman medan studenterna samtidigt härmar med klapp respektive fotstamp. Återigen är det tydligt att flera av studenterna inte utför övningen korrekt. /.../ Sittande på trumman spelar hon nu först fyra jämna slag efter varandra och fördubblar därefter pulsens tempo. När hon övergår till dubbeltempo händer flera saker samtidigt i gruppen. Vissa börjar blanda genom att klappa med händerna och stampa med fötternas samtidigt, andra växlar mellan hand och fot. Åter andra följer inte med i fördubblingen av tempo utan fortsätter att stampa i ursprungstempot. Flera studenter slutar stampa och klappa och ett sorl sprider sig. Lena frågar: "Nämen *hur* gör du nu? Maj svarar "Ja?" Flera studenter talar ganska högljutt i munnen på varandra och Lasse instämmer med Lena: "Jag håller med dig. Man kom av sig lite" Pia skrattar till. Lena fortsätter: "Jag hörde att det var flera som kom av sig, inte bara jag då." Maj svarar med eftertryck: "Ja, jag kom av mig själv." Pia, en annan student skrattar. Läraren Berit besvarar nu Lenas fråga: "Det var ju bara en *lek* där vi bara... en lek där vi bara...för *jag* känner att jag bara behöver *lyssna* och få *händerna* till att bli en *pinne*." Pia svarar tveksamt "Jaa", och ser frågande ut varefter Berit fortsätter: "Att få *händerna* att bli det där *pinnslaget* va." Hon visar samtidigt med händerna och klappar tydligt. Maj flikar in "Det var *jättebra!*

(100416 "MHSK Rytmik 2," tid 08.04–11.02)

Sekvensen skildrar flera karaktäristiska drag i den diskurs som konstrueras i rytmikundervisningspraktiken på musikhögskolan. Det som står på spel här är lärarnas strävan att skapa legitimitet för undervisningen utifrån andra premisser än pedagogiska. I sekvensens början instruerar läraren Maj en övning genom att använda begrepp som *fötter* och *pinne*. Musikaliska begrepp som exempelvis *rytm* används bara en gång i förbigående i sekvensens inledning och spelar en undanskymd roll i klassrumsdiskursen. Vidare framträder en ur pedagogiskt hänseende kravlös praktik där alla kan vara med och där ingen kan göra fel, genom att lärarna genomgående undviker att korrigera elevernas utförande av övningen. Avsaknaden av korrigering framträder särskilt tydligt i sekvensen när studenten Lena ifrågasätter hur läraren Maj gjorde, när hon börjar förevisa övningen i dubbeltempo. Maj besvarar frågan om

vad som hände genom att förlägga svårigheten till sig själv och avfokuserar därmed Lenas eventuella upplevelse av att inte klara av övningen genom att lyfta fram sitt eget tillkortakommande. För att avvärja Lenas ifrågasättande ytterligare, samt som för att avvärja en presumtivt annalkande konflikt tar Berit till orda och säger att det bara var en lek, vilket ytterligare bidrar till att bagatellisera övningens betydelse ur ett pedagogiskt utförandeperspektiv. Berits handlande får en skyddande funktion där beskrivningen av övningen som en lek ger som effekt att praktiken framstår som kravlös. Hon framställer sig själv gentemot studenterna som en empatisk lekpartner i behov av övning. Därefter förlägger hon, liksom Maj, behovet av att klara av övningen hos sig själv som pedagog, eftersom hon säger sig ha behov av att lyssna för att få händerna till att bli en pinne. Det återkommande bruket av andra begrepp än musikaliska understryker praktikens utommusikaliska kunskapsbildningskaraktär. De retoriska strategier som lärarna använder verkar syfta till att uppnå en inkluderande praktik där sociala snarare än musikaliska aspekter står i centrum. När Maj därpå berömmar gruppen kan man fråga sig vad det är hon berömmar, att alla försökte och att de flesta inte klarade av dubbeltempot? Hon säger: "Det var jättebra" och extremiserar därmed sin formulering med suffixet jätte-, som för att ytterligare understryka hur väldigt bra det var. Lärarnas respons på studenters försök till ifrågasättande, där frågor handlar om *hur* läraren utförde en övning, förekommer vid upprepade tillfällen i klassrumsdiskursen på Musikhögskolan. Dessa meningsutbyten skulle kunna leda till konflikter mellan lärare och studenter, men genom att förminska vikten av att studenterna ska förstå *hur* en övning ska utföras via begrepp som lek och via lärarnas påstådda svårigheter att utföra övningar, slipper lärarna att riskera en prestigeförlust inför gruppen. I sammanhanget är lärarnas retoriska strategier när de själva säger sig ha svårt att utföra övningen intressanta. Strategierna verkar syfta till att studenterna ska uppleva att det är helt i sin ordning att inte klara att utföra övningen korrekt eftersom inte ens läraren gör det. Orsaken till att lärarna undviker att fokusera korrekt utförande, å sin sida, beror knappast på att de själva inte faktiskt klarar av att instruera eller utföra den. Snarare verkar det ligga andra tungt vägande skäl bakom deras agerande, som att till varje pris beskydda studenterna från upplevelsen av tillkortakommanden genom att konstruera en praktik där sociala aspekter som gemenskap och trygghet står i centrum.

Lektionen fortsätter:

Maj har ställt undan trumman och sätter sig åter på stolen i ringen. "När man håller på för länge blir man så här ö-ö-ö-ö-ö-öh. /.../ "När koordinationen har slagit *rot* och det skapar *förvirring* hos oss då. Och nu har vi hållit på för länge också och så slår den undan vår förmåga att *koncentrera*

oss också. Man känner såhär, men jag *hör* ingenting jag *kan* ingenting.” Hon släpper ner händerna efter sidorna som om de var orkeslösa och slår där-
efter ut med dem i luften i en uppgiven gest. “Och vad måste man göra då?”
Lasse svarar lite trevande “Spetsa sina öron?” “Ja, om man *orkar* det” Lasse
svarar “Ja” med tvekan och Maj fortsätter: “... men annars kan man göra så
här ...” Hon inleder med en stor suck. “... Hör du du ledar´n, *sluta* nu!” fortsät-
ter Maj med låtsad trött och bestämd röst. Hon skakar på huvudet samtidigt
och klappar händerna på knäna. Lena som frågade om dubbeltempot innan
svarar “Man vilar ifrån det och sen kommer man tillbaka till det” Lasse
instämmer: “Man vilar...” Flera i gruppen stämmer jakande in. Maj fortsät-
ter: “Ja, *exakt*. Man *vilar* ifrån det på något sätt. Antingen säger man till, kan
vi inte *sluta* nu, kan vi inte *pausa* lite eller nå´t sån´t. Hon räcker samtidigt
upp handen som om hon var en student som sa detta till en lärare. “Och det
har man alltid *rättighet* också att *göra* ju.” När hon säger ordet rättighet
understryker hon vikten av detta med en handgest. “Så man ska inte sitta
och *ta emot* och känna *nej* oh åh.” Några studenter småskrattar. Hon lutar
sig samtidigt tillbaka på stolen och skyddar ansiktet med armarna och gör
en grimas som om hon blev utsatt för något obehagligt.
(100416 “MHSK Rytmik 2” tid 11.03–11.58)

I sekvensen närmast ovan övergår nu Maj till en utförlig, smått propagandaliknande
plädering för hur studenterna ska agera när en övning känns svår, med hänvisning
till den nyss genomförda rytm- och pulsövningen. Diskursen visar att läraren fram-
ställer sig som en *räddare i nöden*, en slags *empatisk livräddare* med uppdrag att
ingjuta mod i de ömtåliga studenterna. Av de retoriska strategier som Maj använder
framträder en på studentgruppen projicerad offeridentitet med formuleringar som
att studenterna ska be läraren att sluta om övningen känns svår, eftersom det är deras
rättighet att inte bli utsatta. Majs utspel ackompanjeras av ett yvigt kroppsspråk när
hon kommer in på studenternas utsatthet. Hon skyddar ansiktet med händerna och
grimaserar för att understryka att studenterna inte ska sitta och ta emot obehaglig-
heter. Hennes upprepade användande av det generaliserande pronomenet “man” i
sammanhanget, ger intrycket av att det ska ses som en allmängiltig rättighet att säga
ifrån. Diskrepansen mellan den till studentgruppen erbjudna subjektspositionen som
ömtåliga och studenternas egna försök till positionering som *lärande* framgår då
studenten Lasse mitt i Majs brandtal om rättigheter svarar på hennes fråga om vad
man måste göra om övningen känns svår. Lasse föreslår att man ska spetsa öronen,
det vill säga försöka mera för att klara av övningen. Läraren lierar sig åter med den av
henne konstruerade utsatta studentpositionen, istället för att fästa uppmärksamhet

vid studentens uttalande. Sättet att retoriskt avfärda hans fråga innebär att läraren inte tar tillvara hans sätt att positionera sig som lärande, vilket i sin tur innebär att han bereds begränsat utrymme i diskursen. Det visar också att det finns subjektspositioner som inte är möjliga att inta. Studenterna försöker hantera den subjektsposition som erbjuds dem genom att ifrågasätta eller ge alternativ, men dessa strategier uppmärksammas inte av läraren som istället framhärdat gruppens ömtålighet och behov av skydd. Begrepp som *lek*, och *rättighet* blir honnörsord i klassrumsdiskursen.

Den tvådelade sekvensen visar sammantaget hur lärarna agerar för att bagatelisera studenternas svårigheter att utföra övningen. Majs och Berits handlande får en skyddande funktion där effekten blir att studenterna erbjuds en subjektsposition som ömtåliga barn i behov av skydd, medan lärarna positionerar sig som *terapeutiska handledare*. Lärarna tycks till varje pris verka vilja konstruera en praktik där studenterna inte upplever att de gör fel. Det mest signifikanta för etablerandet av denna *beskyddande, terapeutiska diskurs* är de retoriska steg där lärarna legitimerar övningen utifrån andra aspekter än pedagogiska, vilket gör att kvalitetsaspekter med fokus på utförande blir helt relativiserade i undervisningen. Den kunskapsbildning i vid bemärkelse som präglar praktiken är av social karaktär, där alla kan och får vara med och där ingen kan misslyckas.

Den reproducerande, musikaliska diskursen

Undervisningen på Praktiskt forum bedrivs i en sal där halva golvutrymmet är fritt från stolar och där den andra halvan upptas av instrument som är formerade i en cirkel. Lektionerna har ett innehåll som präglas av en tydlig struktur. Lektionen, vari den sekvens ingår som följer nedan, inleds med att Ann instruerar en pulsövning. Innan sekvensen inträder instruerar Ann en dans som innehåller förflyttning i sidled och korsade ben. I sekvensen instrueras och utförs en övning som handlar om puls och rytm.

Ann spelar på trumman, en takt rytm som motsvaras av rytmramsan "Rocka loss hit och dit" vilket följs av en takt puls. Hon säger "Så det blir: rocka loss hit och dit." och klappar samtidigt rytmen tillsammans med gruppen som härmar. "Och sen kommer det puls i en takt." Hon klappar en takt puls. Lasse frågar "Ska vi bara klappa pulsen om jag har förstått dig rätt? Ann svarar "Bra, rätt!" och ler. Lasse fortsätter "Först pulsen och sen rytmen" Ann nickar och fortsätter "Ja så det blir så här, om jag visar här en gång" Hon klappar rytmen en gång varefter hon övergår till en takt puls samtidigt som hon säger ordet puls som för att understryka skiftet mellan puls och rytm. Hon

upprepar detta flera gånger. Studenterna prövar, men flera gör inte som Ann visade. Ann säger "Vänta lite bara, jag får bara visa." Hon visar en takt rytm och en takt puls flera gånger och säger orden rytm och puls för att understryka bytena. Studenterna följer lärarens förevisande uppmärksamt och koncentrerat. Hon säger "Kan vi ta pulsen *här* kanske" och övergår till pulsen på knäna medan rytmen klappas i händerna. "Nu kan ni hänga på." Efter lärarens förevisning härmar nu studenterna genom att de tillsammans med läraren gör övningen samtidigt. Ann upprepar övningen tills dess att alla utför den korrekt. Därefter låter hon dem göra övningen på egen hand. Efter två gånger med puls och rytm börjar hon spela på trumman växelvis med dem så att hon spelar puls när de gör rytm och vice versa. Hon avslutar övningen genom att säga "Fint, fint!"
(100427, PF rytmik 1, tid 23.40–25.42)

I sekvensen framställs undervisningsinnehållet genom lärarens förevisande och studenternas reproducerande i form av imitation, vilket också är det mest karakteristiska draget i denna undervisningspraktik. Läraren vill få alla studenter att utföra övningen med rytm och puls korrekt i enlighet med hennes instruktioner, ett tydligt musikaliskt och pedagogiskt fokus. I början av sekvensen skildras hur läraren Ann iscensätter undervisningen genom att spela på trumman och studenterna härmar. Detta förevisa-härma-mönster återkommer även längre fram. Ann förtydligar för de studenter som inte spelar korrekt i första hand via sitt eget utförande av övningen, där de musikaliska begrepp som används fungerar beledsagande till det praktiska utförandet. Både lärarens och studenternas verbala agerande understryker praktikens fokus på musikaliskt lärande, där begreppen puls och rytm används genomgående, av läraren under instruktionen av övningen, och av studenten Lasse när han använder begreppen för att försäkra sig om att han har förstått instruktionen korrekt. Sättet att instruera via gester, spel och verbala formuleringar i form av musikaliska begrepp har en pragmatisk karaktär som syftar till att skapa förståelse för hur övningen ska utföras. Den musikaliska kunskapsbildning som äger rum har tydligt fokus på det korrekta utförandet av puls och rytm. En avsaknad av konflikter framträder i diskursen, som tar sig uttryck i att både lärare och studenter är inriktade på den pedagogiska uppgiften att förmedla respektive tillgodogöra sig undervisningens innehåll.

I sekvensen bygger den rytm som används på en rytmramsa som studenterna lärt sig av Ann tidigare. Ramsan läses med accentuerad rytmik så att den motsvarar en speciell rytm. Den diskurs präglad av tydlighet, förevisande och reproduktion som uppstår i praktiken beledsagas av dessa ramsor som didaktiskt redskap. Ramsan som redskap blir avgörande för övningens innehåll och utförande, då den styr den rytm

som ska utföras. Den legitimeras som verktyg i undervisningen genom att den förtydligar det i kunskapsbildningshänseende centrala innehållet rytm i kontrast till puls.

Lektionen fortsätter:

Läraren står mitt emellan gruppen som sitter på två rader mittemot varandra. Hon säger, vänd till grupp ett "Då har vi en grupp ett *här*." Hon breder ut armarna som för att visa hela gruppen att de hör samman. "Nu gör vi så att *ni* sätter igång med varannan takt *rytm* och varannan takt puls, precis det som vi gjorde innan. Ann gestikulerar samtidigt med händerna och fortsätter: "Efter ett tag kommer jag att visa in *dom*." Hon vänder sig till grupp två och sedan åter till grupp ett: "Och då kommer dom att göra *tvärtom*." Hon korsar armarna samtidigt som hon säger tvärtom. När *ni* klappar puls..." Hon gör nu en gest mot den andra gruppen samtidigt som hon säger "...så klappar dom ...?" Ann gör en paus här och väntar in att någon student ska svara. Pär säger "rytmen" och Anna svarar "Yes". "Och när *dom* klappar pulsen..." Pär fyller i "...så klappar vi rytmen" Ann säger "Ja". Hon fortsätter nu helt vänd till grupp två: "Så hela tiden kommer puls att finnas och hela tiden kommer rytm att finnas." Hon förtydligar med gester. Petra säger "Så vi samarbetar på nå't sätt?" "Exakt, tillsammans bildar ni det här mönstret, klustret av puls och rytm." säger Ann. Hon sätter ihop fingrarna i kors med varandra samtidigt som hon säger kluster och gestikulerar med ena handen vid ordet rytm och med andra handen vid ordet puls. Lasse frågar: "Så du menar call, call and respons?" Ann svarar "Hmm..." Hon tittar upp i taket, och se fundersam ut. "Nä inte riktigt för det här är samtidigt. Så det är inte det där att ni gör nå't och så svarar dom andra utan ni gör det liksom hela tiden." Hon gör cirkelrörelser med båda händerna och visar samtidigt med kroppen vilken grupp som skulle göra vad i denna övning. /.../ Ann fortsätter "Nu när ni tog stolar så kan vi inte göra så att ni verkligen sitter mittemot varann, lite närmre?" Gruppen flyttar sina stolar nära varandra. Hon fortsätter, vänd åt grupp ett: "Okej, ni börjar med rytmen, okej ett, två, tre, fyra..." Läraren räknar in och klappar en takt rytm och en takt puls och säger "Pulsen görs på benen och rytmen via handklapp". Läraren gör tillsammans med gruppen och säger ordet puls då denna ska klappas. När alla i den första gruppen klappar rytm och puls korrekt går hon över till att instruera den andra gruppen. Därefter får de göra övningen utan läraren några gånger. När den ena gruppen gör rytmen gör den andra gruppen pulsen och vice versa. Ann leder sedan övningen på trumman genom att spela puls och rytm växelvis. Hon säger med stark röst "Å stopp! Yes, bra!" (100427, PF rytmik 1, tid 25.43–29.20)

Ann instruerar i sekvensen närmast ovan hur studenterna ska utföra kommande övning. Lärarens verbala och kroppsliga agerande signalerar tydligt vikten av att alla studenter ska kunna förstå *hur* övningen ska utföras och ha möjlighet att utföra den korrekt. Genom att använda de generaliserande pronomenen *ni* och *dom* ger läraren uttryck för den gruppnivå som instruktionen refererar till, vilket ytterligare understryks av gester och kroppsspråk. Till detta används de musikaliska begreppen rytm och puls upprepade gånger och relateras till själva utförandet. Pär fokuserar, liksom läraren, på övningens utförande i sig genom att fylla i begrepp i lärarens instruktion för att förtydliga sin egen förståelse och därmed även få respons från läraren om huruvida han har förstått rätt. Lasse frågar om det handlar om call and respons, ytterligare ett musikaliskt begrepp som besvaras av läraren genom att hon förtydligar att så inte är fallet. Sammantaget är praktiken genomsyrad av en distans mellan lärare och student, eftersom diskursen inte omfattar meningsutbyten om personliga, privata spörsmål. Det är en slags *hands-on-* musikalisk diskurs som präglar praktiken. De retoriska strategier som används syftar till att alla ska kunna utföra övningen korrekt, där distinktionen mellan begreppen puls och rytm framstår som central. Lärarens handlande har funktionen av att vara tydligt beledsagande, vilket får till effekt att praktiken blir lärarstyrd på detaljnivå.

Det centrala i den tvådelade sekvensen från undervisningen vid Praktiskt forum utgör ett framträdande drag i denna undervisningspraktik. Lärarens handlande får funktionen av att vara beledsagande, vilket i sin tur innebär att stor del av tiden ägnas åt verbal förklaring av övningen och noggrant förevisande av puls och rytm. Studenterna positioneras som *bildbara lärljungar* medan läraren intar en position som *förebildande expert*. De retoriska strategier som utmärker denna *reproducerande musikaliska diskurs* kännetecknas av tydliga instruktioner via musikaliska begrepp från lärarens sida som ger effekten att praktiken blir styrd på detaljnivå. Den kunskapsbildning som präglar diskursen har en musikalisk karaktär, där korrekt utförande av puls- och rytmövningen fokuseras.

Diskussion

I artikelns litteraturgenomgång presenterades begreppet terapeutisk utifrån två perspektiv, ett musikpedagogiskt och ett musikterapeutiskt. När begreppet terapeutisk användes i resultatavsnittet är det den definition av begreppet som presenterats i Ericsson (2002, 2006) och Lindgren, (2006) som avses, vilket i sin tur innebär att vi inte gör anspråk på att undervisningen på musikhögskolan skulle vara musikterapi

eller att musiklärarna skulle vara terapeuter i medicinsk mening. De är fortfarande pedagoger, men positionerar sig inte som sådana, något vi ser som intressant.

Den beskyddande, terapeutiska diskursen som uppträder i rytmikundervisningen på musikhögskolan ger vid handen att sociala aspekter fokuseras i kunskapsbildningshänseende. På detta sätt konstrueras en praktik där alla kan vara med och ingen kan misslyckas. Lärarna och studenterna ägnar sig visserligen åt praktiska musikaliska aktiviteter, men musikalisk kunskapsbildning fokuseras inte. Detta kan jämföras med studier som visar att musikämnet i grundskolan får en terapeutisk funktion på bekostnad av dess musikaliska innehåll (Ericsson 2002, 2006, Lindgren 2006) och med studier där terapeutiska dimensioner av musikämnet lyfts fram (Scheid 2009, Strandberg 2007, Törnqvist 2006). Musikhögskolelärares sätt att positionera sig som terapeutiska handledare kan ses som ett uttryck för att de legitimerar rytmikundervisning på högskolenivå för studenter med intellektuella funktionsnedsättningar utifrån att den ska vara en arena där personlig utveckling står i fokus snarare än musikalisk utveckling (jmf Lindgren 2006). Diskursen skulle visserligen även kunna relateras till ett framträdande fokus inom det musikerapeutiska området där musikaliska aktiviteter ses som katalysatorer för identitetsutveckling (Ruud 1997, 2001, MacDonald & Miell 2002), men med den avgörande skillnaden att musikerapeutisk verksamhet har andra mål och syften än en fristående högskolekurs med inriktning på musikalisk utveckling och samspel. Studenterna konstrueras av lärarna på musikhögskolan med inneboende potential till självväxt genom musiken som metamorfos i ett socialt sammanhang, där denna självväxt i det empiriska exemplet emellertid reduceras till att man som student har rättighet att sluta då en övning känns svår. I denna *beskyddande, terapeutiska diskurs* framträder pedagogens position som *den terapeutiska handledaren* med en överordnad betoning på social samvaro. Lärarna vägleder studentgruppen genom att navigera mellan och undvika *farliga grund* som består av lärarnas konstruktioner av studenternas upplevelse av otillräcklighet. Det nedtonade pedagogiska ledarskapet framträder även i den avsaknad av kritiskt förhållningssätt och pedagogiska implikationer som diskursen uppvisar. Det som gör betoningen av sociala aspekter på bekostnad av musikaliska dito anmärkningsvärd i *den beskyddande terapeutiska diskursen* på musikhögskolan är att rytmikundervisningen bedrivs i form av en fristående kurs i musik på högskolenivå, vilket ger förväntningar på större innehållsfokus. I etablerandet av *den reproducerande, musikaliska diskursen* är det mest framträdande draget en likriktning av studentgruppen genom verbala instruktioner via musikaliska begrepp och kroppsliga instruktioner, då studenterna ska imitera läraren så exakt som möjligt. Därmed konstrueras en praktik där alla utför övningarna korrekt, utifrån lärarens position som *förebildande*

expert. Även här uppvisas en avsaknad av kritiskt förhållningssätt, medan fokus ur kunskapsbildningshänseende har en musikalisk prägel.

Studenternas identitet kan ses som överdeterminerad (Laclau & Moffe 1985), eftersom de är tvungna att positionera sig mellan de två ovan beskrivna antagonistiska diskurserna som ger skilda förutsättningar för kunskapsbildning i rytmik. De framstår som välartade och måna om att uppträda på ett sådant sätt som överensstämmer med lärarnas önskemål. Oavsett om de blir positionerade som ömtåliga barn i behov av skydd i *den beskyddande terapeutiska diskursen* eller som *bildbara lärljungar* i *den reproducerande musikaliska diskursen*, är deras utrymme att påverka begränsat och de accepterar de tillrättavisanden som sker i de fall de försöker ifrågasätta. I *den beskyddande, terapeutiska diskursen* kan aktiviteterna ses som ett uttryck för en slags frizon (Ericsson 2006, Lindgren 2006) för alla oavsett färdighetsnivå, som här emellertid verkar relatera till en smått existentiell dimension där läraren vill lära studenterna deras rättighet att säga ifrån. Detta gör att man kan fråga sig om läraren därmed förutsätter att studenterna har svårigheter med detta i sitt vardagsliv och behöver stöd och beledsagning för att våga *ta plats*. Förhållandet kan även ses som ett uttryck för en fostrande diskurs inom skolan, (Foucault 1974/2003) i detta fall inom studier på högskolenivå. Samtidigt förhåller det sig emellertid så att det fostrande som förekommer snarare relaterar till ett socialt än till ett musikaliskt plan i rytmikundervisningen på musikhögskolan. I den reproducerande musikaliska diskursen på Praktiskt forum blir praktiken snarare ett uttryck för att undervisningen tillrättaläggs på ett sådant sätt att studenterna kan utföra övningen korrekt. Däremot uppmärksammas inte deras förståelse för *varför* de ska utföra uppgiften på detta sätt, vilket kan ses som särskilt problematiskt vad gäller denna specifika studentgrupp med intellektuell funktionsnedsättning.

Det begränsade utrymme studenterna begär och erbjuds i de två diskurserna på högskolenivå står i kontrast till den av Ziehe (1986) diskuterade förändrade maktstruktur där elever inom grundskolan har fått mer inflytande på bekostnad av lärarens auktoritet; en intimisering av förhållandet mellan lärare och elev i skolan som är utmärkande för vår tid. Visserligen finns det vissa tendenser till intimisering från lärarnas sida i *den beskyddande terapeutiska diskursen*, men dessa innebär inte att lärarna ger avkall på sin auktoritet. Det förhållande mellan pedagoger och studentgrupp som utmärker diskurserna sammantaget innebär att lärarna har stor auktoritet och större inflytande än studenterna.

För att åter anknyta till inledningen av denna artikel, kan avslutningsvis den rytmikundervisning som bedrivs i de två kontexterna och som är en del av en fristående kurs på högskolenivå för studenter med intellektuell funktionsnedsättning relateras till FN-konventionens (Soc.dep., DS 2008:23) budskap om att personer med intellektuella funktionshinder ska få tillgång till högre utbildning på samma villkor som andra.

Studentgruppen undervisas "för sig", vilket kan ses som ett exkluderande i sig, jämfört med tidigare studier där ett inkluderingsideal förordas utifrån resultat från högskolekurser där studenter med intellektuell funktionsnedsättning studerar sida vid sida med icke funktionsnedsatta (Carroll et al. 2008, 2009, O'Brien et al. 2009, Tinklin & Hall 1999). Att delta i *den beskyddande, terapeutiska diskursen* på musikhögskolan, som bedrivs i deras lokaler och leds av musikhögskolans lärare i en undervisning där man inte kan göra fel, kan ifrågasättas utifrån hur undervisningen har *skraddarsytt*s för gruppen i fråga, jämfört med den undervisning som andra musikhögskolestuderande får i ämnet rytmik. Det sätt på vilket undervisningen bedrivs kan ses som ett exkluderande i sig, där dess legitimitet polariseras genom den terapeutiska, beskyddande diskursen som konstrueras av lärarna (jmf Lindgren, 2006). *Den reproducerande, musikaliska diskursen* som konstrueras av läraren som undervisar vid Praktiskt forum har kanhända fler likheter med den undervisning andra musikhögskolestudenter möter, men när studentgruppen har rytmik på musikhögskolan blir budskapet från läraren: "Det var ju bara en lek..."

Referenser

- Burman, Erica. (1998). Disciplinary apprentices: qualitative methods in student psychological research. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(1), 25–45.
- Carroll, Stuart Z., Petroff, Jerry G. & Blumberg, Richard E. (2009). The Impact of a College Course Where Pre-service Teachers and Peers with Intellectual Disabilities Study Together. In *Teacher Education and Special Education*, 32(4), 351–364
- Carroll, Stuart Z., Blumberg, Richard E. & Petroff, Jerry G. (2008). The Promise of Liberal Learning: Creating a Challenging Postsecondary Curriculum for Youth with Intellectual Disabilities: In *Focus on Exceptional Children*, (40) 9, 1–13.
- Donmoyer, Robert (1990). Generalizability and the Single Case Study. In E.W. Eisner & A. Peshkin (eds), *Qualitative Inquiry in Education*. New York: Teachers College
- Ericsson, Claes (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande.* (Studies in music and music education, nr 4). Diss. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, Claes (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstudenter i musik.* Malmö: Malmö Academy of Music.

- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, styrning och kunskapsbildning*. Rapp 2010:1. Halmstad: Höskolan i Halmstad, Sektionen för lärarutbildning
- Foucault, Michel (1974/2003). Övervakning och straff. Lund: Arkiv förlag
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnometodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hadley, Richard, Wynton, Dickens, Virginia & Jordon, Earlyn (2001). Music therapy, A treatment modality for special-needs populations. *International Journal for the Advancement of Counselling* 23, 215–221
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Lindgren, Monica (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- MacDonald, Raymond A., & Miell, Dorothy (2002). Music for Individuals with Special Needs: A Catalyst for developments in Identity, Communication and Musical Ability. In R.A. MacDonald, D.J. Hargreaves & D. Miell (eds), *Musical Identities* (pp. 163–178). Oxford: Oxford University Press
- Mineur, Therése, Berg, Susanne & Tideman, Magnus (2009). *Livssituationen för vuxna med lindrig utvecklingsstörning-en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998–2009*. Halmstad: Höskolan i Halmstad, Sektionen för Hälsa och Samhälle.
- O'Brien, Patricia, Shelvin, Michael, Keefe, Molly, Fitzgerald, Stephanie & Curtis, Stephen (2009). Opening up a whole new world for students with intellectual disabilities within a third level setting. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 285–292
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Socialdepartementet, Departementsserien, DS, 2008:23. *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Fritzes
- Ruud, Even (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, Even (2001). *Varma ögonblick. Om musik, hälsa och livskvalitet*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag
- Rønholt, Helle, Holgersen, Sven-Erik, Fink-Jensen, Kirsten & Nielsen, Anne Maj (2003). *Video i pedagogisk forskning-krop og udtryk i bevægelse*. København: Københavns universitet, Forlaget Hovedland.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel, A. & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.

- Scheid, Manfred (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet: Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Umeå: Estetiska ämnen i lärarutbildningen Umeå
- Stenner, Paul (1993). Discoursing jealousy. In E. Burman & I. Parker (eds), *Discourse Analytic Research*. London: Routledge.
- Strandberg, Tommy (2007). *Varde Ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. Umeå universitet: Estetiska ämnen i lärarutbildningen Umeå
- Tinklin, Teresa & Hall, John (1999). Getting room for disabled students' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24(2), 183–194
- Tideman, Magnus (ed) (2000). *Handikapp. Synsätt, principer, perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Tideman, Magnus (2007). *Perspektiv på funktionshinder och handikapp*. Lund: Studentlitteratur
- Törnquist, Els-Mari (2006). *Att iscensätta lärande-lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärligt context*. Musikhögskolan i Malmö: Studies in Music and Music Education
- Walkerdine, Valerie (1981). Sex, power and pedagogy. *Screen Education*, 38(1), 14–23.
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan (1992). *Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Ziehe, Thomas (1986). *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts
- Zimmerman Nilsson, Marie-Helene & Ericsson, Claes (2012). The Silenced Discourse: Students with Intellectual Disabilities at the Academy of Music in Sweden. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9), 67–80.

Senior lecturer in Educational Science, PhD
Marie-Helene Zimmerman Nilsson
Högskolan i Halmstad, Sektionen för lärarutbildning
Box 823, 301 18, Halmstad
marie-helene.zimmerman_nilsson@hh.se

Professor, Phd
Claes Ericsson
Högskolan i Halmstad, Sektionen för lärarutbildning
Box 823, 301 18, Halmstad
claes.ericsson@hh.se