



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

Examensarbete 15hp

Vårterminen 2024

Ämneslärarutbildningen i musik

Theodor Haglund Backman, Samuel Nilsson, Mathias Birde Lissmyr

Musikterapi som möjlig arbetsmetod i den anpassade grundskolan

Vilka utvecklingsmöjligheter finns inom detta område?

Handledare: Adriana Di Lorenzo Tillborg

Sammanfattning

Titel: Musikterapi som möjlig arbetsmetod i den anpassade grundskolan – Vilka utvecklingsmöjligheter finns inom detta område?

Författare: Theodor Haglund Backman, Samuel Nilsson, Mathias Birde Lissmyr

Syftet med vår studie har varit att fördjupa oss i hur musikterapi används av verksamma musikterapeuter och inom olika områden, för att undersöka vilka arbetsmetoder inom området som kan vara användbara för musklärare främst inom anpassad grundskola. Våra forskningsfrågor har varit att undersöka vilka positiva effekter som musikterapeutiska har, hur verksamma musikterapeuter ser på användandet av musikterapeutiska metoder inom den anpassade grundskolan i Sverige och om det finns några skillnader finns mellan musikterapi inom vården och skolan, och slutligen vilka aspekter med musikterapi går att förena med det centrala innehållet och/eller den befintliga läroplanen.

Vi har tagit del av forskning och litteratur, både internationell och från Sverige.

Vi har valt att använda oss av kvalitativa intervjuer som undersökningsmetod, där vi har genomfört tre semistrukturerade intervjuer med tre legitimerade musikterapeuter som är verksamma inom antingen anpassad undervisning och inom vården. Genom våra resultat har vi fått intrycket av att det finns olika inställningar till ämnet och hur det används inom vården och i utbildningsväsendet. Resultaten av intervjuerna visade också på en förenlig helhetssyn där musikterapeutiska arbetsmetoder kan vara mycket användbara i den anpassade grundskolan, men där deras synsätt också skiljdes åt i vissa frågor.

Vår slutsats är att det finns stor potential för musklärare att använda sig av musikterapeutiska arbetssätt inom den anpassade undervisningen, men också inom den reguljära undervisningen.

Sökord: Anpassad undervisning, Musikterapi, Musikterapeutiska arbetsmetoder, Specialpedagogiskt perspektiv.

Abstract

Title: Music therapy as a possible working method in compulsory school for pupils with intellectual disabilities – What development opportunities exist in this area?

Authors: Theodor Haglund Backman, Samuel Nilsson, Mathias Birde Lissmyr

The purpose of this study has been to examine what methods within the subject that can be useful for music teachers working mainly in compulsory school for pupils with intellectual disabilities, as well as to deepen our knowledge of how music therapy is used by music therapists at work in different areas. Our question at issue has been to examine what positive effects music therapy has, what view working music therapists have of the use of methods used in music therapy in adapted primary school and if there are any differences between music therapy in health care and education, and finally what aspects of music therapy that are possible to combine with the central content and/or the curriculum.

We have taken part of scientific literature, both internationally and Swedish.

We have chosen to use qualitative interviews as the method of research, where we have completed three semi-structured interviews with three legitimized music therapists working within either adapted primary school or within health care. From the results of our study, we have had the impression that there are different approaches to the subject and how it is used within health care and the educational system. However, the results of these interviews also showed a consistent holistic view where methods used in music therapy can be very useful in the adapted primary school, but where their viewpoints were also divided at some points.

Our conclusion is that there is a large potential for music teachers to use working methods found in music therapy in adapted education, but also within regular teaching.

Keywords: Compulsory school for pupils with intellectual disabilities, Music therapy, Music therapy approaches, Music therapy methods, Special education perspectives.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	8
2. Syfte och frågeställningar.....	10
3. Litteratur och tidigare forskning.....	11
3.1 Begrepp i uppsatsen – en kort förklaring.....	11
3.2 Utbildningar i Sverige - en kort översikt.....	12
3.3 Definition av musikterapi.....	13
3.4 Översikt av olika musikterapiformer.....	15
3.5 Neurologisk forskning.....	16
3.6 Mozarteffekten.....	17
3.7 Forskning kring musik och språk.....	19
3.8 Förändrings-, - och utvecklingsprocesser.....	22
3.9 Läroplanen i den anpassade grundskolan.....	24
3.10 Multisensoriskt musikdrama.....	27
3.11 Musik och musikterapi som resurs i grundskolan.....	29
4. Metod.....	33
4.1. Metodologiska överväganden.....	33
4.2 Studiens fokus.....	34
4.3 Metod för datainsamling: kvalitativ intervju.....	34
4.4 Design av studien.....	35
4.4.1 Urval.....	35
4.4.2 Informanter.....	36
4.4.3 Datainsamling.....	36
4.5 Analys.....	36
4.6 Resultatens kvalitet – en fråga om giltighet och trovärdighet.....	37
4.7 Etiska frågor.....	38
5. Resultat.....	39
5.1 Sociala aspekter inom musikterapi.....	39
5.1.1 Emotionella aspekter.....	40
5.1.2. Identitet.....	40
5.1.3. Kommunikation.....	40
5.1.4. Empatisk förmåga.....	41
5.2 Kognitiva aspekter inom musikterapi.....	41
5.2.1. Motoriska aspekter.....	41

5.2.2. Neurologiska aspekter	41
5.3 Olika perspektiv på musikterapi	42
5.3.1 Musikterapi inom skolan	42
5.3.2 Musikterapi inom vården.....	44
5.3.3. Liknande funktioner men olika syften med musikterapi	46
5.4 Olika strategier och arbetssätt inom musikterapi.....	48
5.4.1 FMT - Funktionsinriktad arbetsmetod.....	48
5.4.2 Multisensoriskt musikdrama	48
6. Diskussion	50
6.1 Effekter av musikterapi.....	50
6.2 Syften, mål och kontext med musikterapi.....	52
6.3 Musikterapeutiska metoder in i det centrala innehållet	54
6.4 Slutsats	58
6.5 Förslag på vidare forskning	59
7. Referenslista	60
Bilagor.....	65
Bilaga 1: Samtyckesblankett.....	65

1. Inledning

Jag glömmer det aldrig. Jag var tre år och bodde i Seoul. Då dog min ett år yngre bror. Fortfarande minns jag begravningen så väl. Jag kommer speciellt ihåg hur min sorg och smärta bedövades när församlingen började sjunga. Det kändes så skönt att åtminstone för en stund glömma bort sorgen. [...] Redan då upplevde jag musiken som en helande kraft.

(Klockljud & Kim, 1996, s. 25)

Precis som Moon-Hye Kim har haft upplevelser av att musiken har en alldeles speciell kraft så har även vi som skrivit detta arbete egna erfarenheter av musikens läkande förmåga. För ett antal år sedan fick en av oss möjlighet att arbeta med en kille i tjugoårsåldern med svår autism. Arbetspassen var starkt präglade av rutiner och det fanns väldigt lite utrymme för aktiviteter som avvek från vårt dagliga schema. Det var framförallt en rutin i arbetet som var ständigt förekommande och som var av stort känslomässigt värde för brukaren – han ville alltid lyssna på death metal. Denna kompromisslösa aktivitet liknade nästan en helig ritual som alltid utspelade sig på samma plats och vid samma tidpunkt. Musiken spelades alltid upp i ett par hörlurar som han placerade över huvudet för att sedan försvinna in i musiken. Han hade alltid ett karaktäristiskt sätt att gunga i takt till musiken på, som lämnat ett starkt intryck.

Musikens starka påverkan på oss människor har formulerats och dokumenterats på åtskilliga sätt genom vår gemensamma skriftliga historia. En tidig referens kan hittas i Bibeln: ”Var gång Guds ande ansatte Saul grep David lyran och spelade. Då kände sig Saul lättare till mods. Han blev lugn igen, och den onda anden lämnade honom.” (Bibeln, 2000, Första Samuelsboken, 16:23).

Vi som har skrivit det här arbetet är en grupp bestående av tre musiklejarstudenter med olika musikalisk bakgrund. Det vi alla har gemensamt är en relation till musik som vi upplever som personlig och som har präglat våra liv, såväl yrkesmässigt som privat. För oss tycks det vara en självklarhet att musik är något mer än enbart ljud. Vi anser att musik även kan ha en inverkan på vårt känsloliv eftersom vi alla tre bär med oss erfarenheter där musiken varit en stor betydelse i livets olika skeenden. Vi är övertygade om att death metal kan vara en katalysator för att hantera känslorna i ett uppbrott lika mycket som Håkan Hellströms hjärtskärande alster.

Alla människor har rätt till en likvärdig skola och utbildning, enligt FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna samt barnkonventionen, som 2020 blev svensk lag. I den står bland

annat att ”Barn med funktionsnedsättning har rätt till ett fullvärdigt och anständigt liv samt hjälp att aktivt delta i samhället” (UNICEF Sverige, 2024).

I ett större perspektiv menar vi att musikundervisning i skolan och i den anpassade undervisningen är viktig ur ett rent demokratiskt perspektiv, genom att fostra välmående individer där alla har samma tillgänglighet och rätt till kultur. Musik har genom forskning visat påverka oss positivt ur flera aspekter, där bland annat den läkande effekten och det terapeutiska ändamålet kanske är ett av de främsta. Vi vill därför undersöka musikens terapeutiska kraft för att dels lära oss mer om detta forskningsfält och hitta applicerbara metoder inom den anpassade grundskolan. Vi vill utforska vilka metoder som redan används inom den anpassade grundskolan och gymnasiesärskola.

Musikterapi är ett begrepp som de flesta förmodligen har hört talas om tidigare i olika sammanhang. Definitionen av begreppet kan däremot vara svårare att få grepp om.

Vad ryms inom begreppet? Finns det en tydlig distinktion mellan musikterapeutiska metoder respektive musikpedagogiska och hur kan vi som framtida pedagoger använda oss av dessa? Det är frågor som väckte en stor nyfikenhet hos oss. Med anpassad undervisning som utgångspunkt kommer vi att undersöka musikterapiens möjligheter i pedagogiskt syfte. Vår förhoppning är att arbetet kommer ge nya insikter och verktyg som vi och andra lärare kan nyttja i läraryrket.

Vi kommer att inhämta vår information genom semistrukturerade intervjuer med personer som forskar i ämnet eller har lång erfarenhet av att arbeta med metoder som anknyter till musikterapi. Genom analys av informanternas svar och genom att anknyta det med det vi hittar i relevant litteratur som stöd, vill vi kartlägga och analysera delar av den nuvarande verksamheten och även undersöka om det kan finnas nya användningsområden för musikterapi inom den anpassade grundskolan.

2. Syfte och frågeställningar

Vi vill genom vår undersökning fördjupa vår kunskap inom musikterapiens befintliga arbetssätt och metoder. Vi vill undersöka vilka möjligheter dessa har som ett specialpedagogiskt verktyg och resurs inom den anpassade grundskolan.

Det vi vill undersöka är:

- Vilka positiva effekter har musikterapeutiska metoder enligt erfarna musikterapeuter?
- Hur ser verksamma musikterapeuter på användandet av musikterapeutiska metoder inom den anpassade grundskolan i Sverige och vilka skillnader finns mellan musikterapi inom vården och skolan?
- Vilka aspekter med musikterapi går att förena med det centrala innehållet och/eller den befintliga läroplanen?

3. Litteratur och tidigare forskning

I vårt arbete med att söka litteraturunderlag till vårt examensarbete så har vi börjat söka i olika databaser och sökmotorer som t.ex. LUBcat. Vi har även letat på hemsidor som arbetar med musikterapi som t.ex. World Federation of Music Therapy och American Music Therapy Association och sökt bland artiklar som berör ämnet.

I LUBcat har vi använt oss av sökord som t.ex. *musikterapi*, *musikterapi + anpassad grundskola*, *musikterapi + särskola*, *musik + hjärnan*, *funktionsinriktad musikterapi*, *music therapy*.

Vi använde oss även av LIBRIS samt SwePub där vi även sökte med ovanstående sökord.

Förutom ovanstående sökfunktioner har vi även letat i sökmotorerna på Malmö Universitets Bibliotek och Stadsbiblioteket i Malmö med samma sökord som tidigare och hittat en del litteratur i ämnet. Många av dessa sökträffar hittades först via LIBRIS som sedan slussade oss vidare till respektive biblioteks hemsida.

3.1 Begrepp i uppsatsen – en kort förklaring

Grundsärskolan, gymnasiesärskolan och komvux som särskild utbildning bytte i och med en ändring i Skollagen 2 juli 2023 namn till anpassad grundskola, anpassad gymnasieskola och Komvux som anpassad utbildning (SFS 2010:800). Samtidigt ersattes begreppet utvecklingsstörning med intellektuell funktionsnedsättning (IF) (SFS 2010:800). I litteraturen förekommer naturligt olika tiders benämningar och begrepp som var allmänt vedertagna i sin kontext och på sin tid. Beroende på varifrån vi hittat informationen så har vi valt att behålla den ursprungliga benämningen även om vi hade kunnat ”översätta” till motsvarande benämningar som är allmänt accepterade idag. Detta innebär att vi förutom *intellektuell funktionsnedsättning* även kommer använda oss av begrepp som *utvecklingsstörning* och olika benämningar i kombination med ordet *handikapp*. Vidare kommer vi i vissa fall använda begreppet *grundsärskola* eller enbart *särskola* för att vara källan trogen. Det är inte vår avsikt att verka för en begreppsförvirring eller framstå som nedvärderande av vissa grupper eller människor utan helt enkelt att i mesta möjliga mån bevara ursprungsförfattarens formuleringar. Ord och begrepp förändras ständigt genom tiden p.g.a. miljön, samhället och dess kultur. I de fall vi

uppfattat en mening som med våra värderingar idag upplevt som olämplig eller stötande har vi i dessa fall helt uteslutit formuleringen eller begreppet.

3.2 Utbildningar i Sverige - en kort översikt

Härnäst följer en kort sammanfattning av några viktiga årtal i musikterapiens historia i Sverige samt en kort beskrivning av de olika utbildningar som erbjuds inom musikterapi.

- Svenska förbundet för musikterapi (numera benämnt Förbundet för musikterapi i Sverige) bildades 1974, vilket möjliggjorde utvecklingsprojekt med musikterapi (FMS, u.å.).
- Musikhögskolan i Stockholm bildade 1981 den första svenska högskolekursen i musikterapi och fick 70 sökande till tolv platser (FMS, u.å.).
- Utbildningsradion (UR) gav 1982 ut boken *Musik är utveckling – Om musikens roll i specialpedagogik och terapi* skriven av Mona Hallin. Där beskrivs utförligt de verksamheter med musikterapeutisk inriktning som under 1970-talet växte fram på olika håll i Sverige (FMS, u.å.).
- Musikläraren Lasse Hjelm (1924–2010) startade ett eget utbildningsinstitut 1985 efter att ha utvecklat en neuromuskulär metod, Funktionsinriktad musikterapi (FMT) på Folke Bernadottehemmet i Uppsala (FMS, u.å.).
- I en budgetproposition 1986, tilldelade regeringen Musikhögskolan i Stockholm (numera KMH) medel för utveckling av forskarutbildning i musikpedagogik (FMS, u.å.).
- Kungliga musikaliska akademien (KMA) anordnade en konferens om utbildning i musikterapi i Sverige 1993 (FMS, u.å.).
- Genom en politisk satsning mellan åren 1994–1999 med ett tvärvetenskapligt forskningsprogram inom Stockholms Läns Landsting, Kultur i vården, Vården som kultur, skapades forskningsmöjligheter om musikterapi inom två vårdområden (FMS, u.å.).

- Bolognaprocessen genomförde en ny studieordning i Sverige 2002, vilket gav Kungliga Musikhögskolan (KMH) möjlighet till vidare studier på magisternivå. Initiativet medförde möjligheter till vetenskaplig fördjupning och behörighet att söka vidare till forskarstudier (FMS, u.å.).
- Sedan 1981 har Kungliga Musikhögskolan (KMH) i Stockholm erbjudit kurser i musikterapi. Ett utbildningsprogram för musikterapeuter startade 1991 och 2002 utvecklades programmet till att omfatta magisternivå (FMS, u.å.).
- Utbildning till musikterapeut på 180 hp (högskolepoäng) startades som ett kandidatprogram på heltid på KMH, 2021 (SAM, u.å.).
- Förutom utbildningen till musikterapeut erbjuds en utbildning i FMT-Funktionsinriktad Musikterapi, på Eskilstuna folkhögskola på 2 år (Eskilstuna folkhögskola, u.å.).

3.3 Definition av musikterapi

Det finns några definitioner som är värda att nämna. På Sveriges Akademiska Musikterapeuter (SAM, u.å.) lyder förklaringen av musikterapi som ”en vetenskapligt grundad behandlingsform som bygger på musikens förmåga att skapa kontakt och kommunikation. Man använder musikupplevelse, musikaliskt skapande och samspel i hälsofrämjande, personlighetsutvecklande eller bearbetande syfte.” Sammanfattningsvis så är målgruppen bred och musikterapi kan utföras både enskilt och i grupp. Syfte och målsättning är att genom musik eller musikaliska element, söka tillgodose patienters/elevens fysiska, emotionella, sociala eller kognitiva behov.

I antologin *Möten, Musik, Mångfald* ger Ingrid Hammarlund sin syn på musikterapin som företeelse:

En humanistisk människosyn formar en behandlingsförståelse som erkänner människans inneboende resurser och självläkande krafter och som terapin kan knyta an till och stimulera. Musikterapeutiskt tänkande lyfter fram det dynamiska samspelet mellan fysiska, psykiska, sociala, estetiska och existentiella livsaspekter [...] För människor med begränsade möjligheter att uttrycka sig med ord kan musik skapa kraft och motivation att kommunicera och interagera på ett meningsskapande sätt. Att uttrycka sig med olika instrument, att sjunga, improvisera, skapa musik i nuet blir ofta en konkret upplevelse av handlingskraft och skapande delaktighet.

(Hammarlund, 2017, s. 17)

Detta synsätt lyfter enligt författarna kommunikation för de med begränsade möjligheter att uttrycka sig i ord.

Definitionen på World Federation of Music Therapys hemsida liknar den i *Möten Musik Mångfald*, men skiljer sig i den aspekt där den även inkluderar musikterapi i undervisningen:

Music therapy is the professional use of music and its elements as an intervention in medical, educational, and everyday environments with individuals, groups, families, or communities who seek to optimize their quality of life and improve their physical, social, communicative, emotional, intellectual, and spiritual health and wellbeing. Research, practice, education, and clinical training in music therapy are based on professional standards according to cultural, social, and political contexts.

(WFMT, u.å.)

I boken *A comprehensive guide to Music Therapy* definition liknar de föregående: "The use of music in clinical, educational and social situations to treat clients or patients with medical, educational, social or psychological needs" (Wigram m.fl., 2002 s. 29).

Ruud (2002) resonerar kring den svårbestämbara och ofta krångliga definitionen av musikterapi. Författaren beskriver musikterapi med egna ord som ett sätt att "ge människor nya handlingmöjligheter" (Ruud, 2002, s. 58). Ruud förklarar sin egen definition som ett sätt att betona bredden i musikterapeutrollen och även "koppla musikterapin till ett samhällsvetenskapligt begrepp som antyder att 'hälsa' och 'utveckling' står i ett komplementärt förhållande till en större social verklighet, till våra 'handlingmöjligheter' ". Ruud resonerar vidare och menar att många musikterapeuter utvidgar musikbegreppet så att det även omfattar gester och rörelser. Sammantaget menar Ruud att musikterapi är en process och betonar kommunikation, relationellt arbete och inläring som viktiga faktorer. Engström, psykoterapeut, leg. Psykolog och musikterapeut (i Konarski & Theorell, 1998) menar att "Musikterapi är en form av rehabilitering där människor tillåts använda musik i överensstämmelse med sin personliga utveckling, i fysisk, psykologisk och social mening" (s. 29). Engström utvidgar sin förklaring med att musikterapin kan användas för exempelvis *sensorisk, motorisk, social, kognitiv och emotionell utveckling*. Några nyckelord som tas upp för att fånga in musikterapin i det psykosomatiska förhållningssättet är: *kommunikation, utveckling, skapande, struktur, samspel, rörelse, kraft och lust*.

Bruschia (2014) utvecklar sin förklaring av musikterapin i tredje utgåvan av *Defining Music Therapy* och menar att musikterapi är en systematisk interventionsprocess som är målinriktad, organiserad, kunskapsbaserad och reglerad. Det är inte en serie oplanerade slumpmässiga

upplevelser som bara råkar fungera. Den utförs under en lång tid och innefattar en förändringsprocess och som över tid är *utvecklande, bildande, mellanmännisklig, konstnärlig, musikalisk, kreativ* och *vetenskaplig* (Bruschia, 2014).

Sandell skriver i *Musik för Kropp och Själ: Modell för Interaktiv Musikterapi* att musik kan användas till en mängd olika hälsofrämjande sammanhang, men det är bara i en interagerande musikterapeuts närvaro som det kan kallas musikterapi (Sandell, 2013).

3.4 Översikt av olika musikterapiformer

Engström (i Konarski & Theorell, 1998) delar upp musikterapin i två övergripande förhållningssätt och skiljer på *receptiva* och *expressiva* terapiformer. Receptiv musikterapi handlar i korta drag om musiklyssnande och det expressiva ett aktivt skapande. Även Ruud (1982) delar upp musikterapin i *receptiva* och *expressiva* former. Vidare förklarar Ruud (2002) att musikterapi kan delas upp i sex huvudområden:

- *Medicinsk musikterapi* bedrivs som målinriktat arbete med musik i medicinska verksamheter.
- *Psykoteraeutisk musikterapi* fokuserar primärt på relationen mellan klient och musikterapeut.
- *Pedagogisk musikterapi* bedrivs främst inom specialpedagogik för att underlätta inläring med hjälp av musik som primärt mål. Det kan gälla språkutveckling, motoriska färdigheter och social utveckling.
- *Rekreativ musikterapi* syftar till att med hjälp av musik kunna skapa en avslappnad stämning exempelvis på institutioner och i olika fritidsorienterade aktiviteter.
- *Samhällsinriktad musikterapi* syftar till att människor via musik kan komma i kontakt med och bli delaktiga i nya sammanhang. En ökad social integration ger olika hälsofrämjande effekter och påverkar positivt den psykiska hälsan.

Vid världskongressen för musikterapi 1999, presenterades fem internationellt kända metoder:

- *Guided Music Therapy (GIM)*. Utvecklades av Helen Bonny på 1970-talet och är en är en receptiv musikterapi metod med aktiv musiklyssning som främsta arbetsredskap med syfte att stötta flera olika psykologiska behov (Sandell, 2013).
- *Analytical Music Therapy (AMT)*. Utvecklades i början av 1970-talet av den engelska violinisten Mary Priestley och baserar sig på psykoanalytiska teorier med influenser från kommunikationsteorier, interaktionsteori och utvecklingsteorier (Sandell, 2013).
- *Creative Music Therapy*. Utvecklad av Paul Nordoff, kompositör och pianist tillsammans med den engelska specialläraren Clive Robbins mellan 1959 och 1976 i USA. Den terapeutiska idén går ut på att varje människa, oavsett fysiska eller psykiska hinder har *responsiva* möjligheter att svara på musik (Wigram m.fl., 2002).
- *Benenzon Music Therapy*. Utvecklad av psykiatern och musikern Rolando Benenzon och som även startade första utbildningsprogrammet för musikterapeuter i Sydamerika 1966. Benenzon använder teoretiska koncept från psykoanalys och psykodrama, förmedlande objekt och integrerande objekt (Sandell, 2013).
- *Creative Behavioral Music Therapy (CBMT)*. Utvecklades av Clifford K. Madsen m.fl. i USA under 60-talet. Metoden går ut på att förändra och modifiera beteenden som; psykiska, motoriska, psykologiska, emotionella, kognitiva, perceptuella och autonoma (Wigram m.fl., 2002).

I Sverige har vi även *Funktionsinriktad musikterapi (FMT)*. Metoden utvecklades av musikterapeuten Lasse Hjelm och teoretiskt är metoden influerad av neuropsykologi och neurofysiologi. Några mål med metoden är; koncentration, avslappning, uppmärksamhet och att stärka individens självkänsla och självförtroende (Sandell, 2013).

3.5 Neurologisk forskning

På senare år har framstegen inom neurobiologi tack vare utvecklingen av den teknik som kan mäta aktivitet i hjärnan tagit stora kliv framåt och förståelsen för hur hjärnan hanterar och processar musik har blivit större. *Den musikaliska hjärnan* (Wallin, 1982) och den senare *Hemisfärernas musik* (Fagius, 2015) tar metodiskt och sakligt upp hur hjärnan fungerar i

hantering av musik och även närliggande funktioner som rörelse, minne och varseblivning. Förståelsen för tal- och språkstörningar som till exempel afasi belyses av Wallin både i *Den musikaliska hjärnan* (1982) och av Fagius i *Hemisfärernas musik* (2015). Även Hallin (1982) tar upp ett resonemang kring hur vi kan förklara att musikterapi fungerar rent neurologiskt. Hallin menar att *sensomotoriken* har en stor betydelse vid all inläring.

Enligt Koelsch (2009) aktiveras en mängd strukturer i hjärnan vid musiklyssning som är involverade i kognitiv, senso-motorisk, och emotionell hantering. Musik engagerar sensoriska processer, uppmärksamhet, processer för minneshantering, perception- aktion/mediation (spegelneuronaktivitet), multisensorisk integration, emotionell hantering, bearbetning av musikalisk syntax, musikalisk mening samt social kognition. Koelsch menar att det är troligt att alla dessa aktiverade områden har en positiv effekt på den psykologiska och psykiska hälsan. Blood och Zatorre (2001) visade att lyssning på angenäm musik hade ett direkt samband med ett ökat blodflöde i regioner i hjärnan som tros vara involverade i belönings-, motivations-, och känslosystemet och även upphetsning (arousal) som inkluderar insula, orbifrontala cortex med flera. Även förändringar uppmättes i det limbiska systemet, amygdala och hippocampus.

I dokumentet *Undervisning och lärande genom sinne, tanke och känsla* (Skolverket, 2022a) nämns även det engelska ordet *arousal*, ett begrepp som används både inom psykologi och neurovetenskap för att beskriva känslopåslag. Nivån av *arousal* kan avse tillstånd och stress som väcks av såväl negativt laddade känslor som rädsla och ångest, men också ur positiva känslor som exempelvis intresse och entusiasm. Vidare tas det upp att både musik och rörelseaktiviteter kan skapa en hög arousal hos elever och att musik påverkar nervsystemet som i sin till både kan motivera till rörelse och stillhet (Skolverket, 2022a).

3.6 Mozarteffekten

Begreppet *Mozarteffekten* blev allmänt känt på 90-talet och är även intressant att undersöka för att få en bredare förståelse för musikterapiens framväxt. Det visar på att utvecklingen av ett och samma område kan ta olika vägar och även något motsägelsefullt, ställas mot varandra p.g.a. olika synsätt och övertygelser. Begreppet tog sitt ursprung i en artikel (Rauscher m.fl., 1995) där resultatet från en studie redogörs där de jämförde olika collagestudenters förmåga att genomföra spatial-temporal uppgifter. Under tiden som testet genomfördes, fick den ena kontrollgruppen lyssna på Mozart, närmare bestämt 10 minuter av Mozarts pianosonat för två pianon K. 448, den andra fick lyssna på inspelade avslappningsband samt den tredje

genomförde testet under tystnad. Enligt studien så fick de som hade lyssnat på Mozart 8–9 poäng högre jämfört med de som utfört testet under tystnad eller lyssnat på avslappningsband. Campbell tar i *Mozarteffekten* (1997) utgångspunkt och bygger sitt resonemang dels på denna artikel, dels en hel del egna empiriska reflektioner och beskriver ingående musikens helande kraft och förmåga att förbättra andra kognitiva processer som problemlösning m.m. Det vetenskapliga underlaget för studien som gav upphov till Mozarteffekten har kritiserats (Steele m.fl., 1999) och även andra har i flertalet upprepade försök misslyckats med att påvisa några positiva effekter (Chabris, 1999). Det finns dock exempel som resulterat i liknande fynd. Brown och Wilson (1997) genomförde ett test med liknande förutsättningar som i fallet med Rauscher m.fl. (1995). Deltagarnas spatiala förmåga mättes genom att de fick genomföra nio olika testuppgifter och de som hade lyssnat på Mozart fick bäst resultat. Brown och Wilson (1997) uppmanar i sin studie till försiktighet gällande att generalisera kring resultaten och menar att dessa tester visar på en effekt i en specifik testsituation. Husain m.fl. (2001) lyfter resultaten bort från Mozart och menar att de positiva resultaten mer handlar om upphetsning (*arousal*) och humör (*mood*) som en bidragande faktor. Som tidigare nämnts så tas även begreppet *arousal* upp i nutid av Skolverket (2022a).

I en artikel i Dagens Nyheter den 31 augusti 2000, *Musik stimulerar barnens tänkande*, så belyses studien av Rauscher m.fl. (1995) och där lyfter författarna Kantor och Lerner (2000) att även forskaren själv är kritisk till den snabba tolkningen av den s.k. ”Mozartstudien” men lyfter dock vikten av att använda musik i ett långsiktigt pedagogiskt arbete för barns utveckling.

Kostkiewics m.fl. (2014) gör en sammanställning av studier och forskning som tangerar den ursprungliga studien av Rauscher m.fl. (1995) och antingen stödjer den eller visar på motstridiga resultat. Kostkiewics inleder artikeln med att ta upp den myriad av forskning som ville visa på att ”musik gör dig smartare”. Detta går även att koppla till en s.k. *metaanalys* av 20 olika publikationer där Chabris (1999) menar att det *inte* går att översätta kognitiva förbättringar med ett ökat IQ och att om det eventuellt skulle finnas en koppling så är den direkt relaterad till en specifik uppgift. Kostkiewics m.fl. (2014) menar dock att det är troligt att musikterapi kan påverka det autonoma nervsystemet och bl.a. minska stress och stressrelaterade åkommor. Dessutom lyfts det fram att det i neurobiologisk forskning visar på att musik väcker känslor som åstadkommer upphetsning som tillfälligt kan öka kognitiv förmåga men att det inte finns något samband med just Mozarts pianosonat K 448. Kostkiewics m.fl. (2014) avslutar också med att det behövs fler välplanerade och slumpmässiga studier, gärna blindstudier, för

att kunna säkerställa effektiviteten under kliniska omständigheter då många studier lider av metodologiska brister och otillräckligheter.

3.7 Forskning kring musik och språk

Forskningen kring relationen mellan musik och språk och barns utveckling bidrar till en djupare förståelse för vilka komponenter i musikterapi som kan vara användbara och i vilken utsträckning. Forskningen vill också försöka förklara hur den kan ha en effekt.

En idé till att vidga västvärldens inställning till uppkomsten, framförandet och mottagandet av musik lanseras av Small i *Musicking – The meanings of performing* där Small myntar uttrycket *musicking* (Small, 1998). Begreppet används fortfarande idag för att förklara den typ av musicerande som ofta används inom musikterapi (Jederlund, 2011).

Small föreslår följande definition av begreppet: ”To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing” (Small, 1998, s. 9).

Small (1998) utvecklar begreppets innebörd och menar att det innefattar all medverkan i ett musikframträdande oavsett om det är aktivt eller passivt. Begreppet lägger inte värderingar i själva utförandet och förklarar *musicking* på ett djupare plan som mellanmänniska möten som äger rum genom organiserat ljud i någon form. För Small (1998) innebär *musicking* något som alla kan göra, inte enbart de intellektuella eller kultiverade och menar att om alla föds med en musikalisk förmåga så är allas musikaliska upplevelse lika giltig. *Musicking* etablerar, på den plats det utförs, en serie relationer och det är inom dessa mänskliga möten och relationer som själva handlingen försiggår. Det handlar inte enbart om de organiserade ljuden som ger musiken enligt konventionell uppfattning dess innebörd men innefattar även de möten som sker mellan människorna som medverkar oavsett musikalisk kapacitet (Small, 1998).

Ett vidgat synsätt på vad som händer i musik och musikaliska processer kan enligt Small belysa likheter och olikheter i musik och språk och dess individuella utveckling, och det som kan hittas i barnets språkliga och musikaliska utveckling från nyfödd och vidare upp genom åren. *Musik och språk* (Jederlund, 2011) och *Den musiska människan* (Bjørkvold, 2005) har flera liknande begrepp och aspekter som även inkluderar leken som en fundamental faktor i musikaliska mellanmänniska möten och relationer.

Bjørkvold (2005) vidgar sitt resonemang om leken som en grundläggande faktor och tar bl.a. upp *spontansången* som till form och funktion är mycket mer närbesläktad med lek än den traditionella definitionen av musik och som är viktig i alla aktiviteter hos barn och ett naturligt föremål i leken. Strandberg (2006) lyfter även, med utgångspunkt i Vygotskijs utvecklingsteorier, leken som en viktig del av barns utveckling och förklarar det med barnets behov av att skapa en imaginär värld där de genom leken hjälper barnen att hantera abstrakta symboler, abstrakt tänkande och förstå komplexa sammanhang genom att öva på att avskilja tankar från objekt. Genom faktiska samspel förvärvar barnet det sociala verktyget. Vygotskij (i Strandberg, 2006) framhäver att effektiv undervisning präglas av dialog. Det är genom språkliga samspel och sociala interaktioner som barnet får kontakt med och förvärvar det sociala verktyget, språket.

Bjørkvold (2005) framhäver också att spontansången har många funktioner som är gemensamma med talspråket som t.ex. *kontaktskapande*, *informerande* och *identitetsmarkerande*. Kontaktskapande har rötter i första samspelet mellan mor och barn. Spontansången riktar sig både utåt och inåt och har dess viktigaste emotionella funktion; möjligheter att känna sig själv på djupet och även fungera som medium för känslouttryck som också involverar andra. En annan viktig del av spontansången är enligt Bjørkvold (2005) dess terapeutiska funktion som menar att detta kan vara som en extra ventil för att kommunicera både för barn som har ett normalt utvecklat språk och barn som har svårt för att prata. Spontansången är enligt Bjørkvold (2005) en viktig del av en identitets- och socialiseringsprocess, som personlighet i en dynamisk gruppverkan, och som *kulturell tillhörighet*.

Även Jederlund (2011) lyfter fram olika musikupplevelser och hur de kan innebära personlig utveckling i glädje, gemenskap och positiva möten över klass, kultur- och nationalitetsgränser. Jederlund menar att skolan bör ta fasta på musiken som språk, känsla, personligt uttryck, röst-ljudrörelse och social gemenskap som tillsammans är rika möjligheter till ett personligt och socialt lärande och utveckling i en lustfylld form. Jederlund lyfter också fram språkets och kommunikationens viktiga roll ända sedan första stunden i livet då vi är utrustade med förmågan att kommunicera med omvärlden med hjälp av musikaliska uttryck, även kallat *protospråk* (Jederlund, 2011).

Jederlund (2011) förklarar att möjligheten till att dela upplevelser med andra, att utveckla ett personligt uttryck och att bli bekräftad är ett grundläggande behov hos människan. Vidare menar Jederlund att en *positiv kommunikativ identitet* är en viktig förutsättning för att främja

barns förmåga att uttrycka sig. Författaren belyser den grupp av elever som av olika anledningar har svårigheter med sin språkutveckling och som riskerar att utveckla en *negativ kommunikativ identitet*. Med musik och rörelse som verktyg, kan dessa elever erbjudas en lustfylld språklig upplevelse som kan vända den negativa kommunikativa identiteten. Författaren summerar betydelsen av musik och rörelse i sammanhanget på följande sätt: ”jag kan sjunga och dansa, jag kan uttrycka mig - alltså pratar jag” (Jederlund, 2011, s. 226).

Jederlund (2011) menar att vi kan se språkutvecklingens betydelse genom att observera samspelet mellan barn och förälder, som uteslutande är affektiv och syftar till att etablera känslomässiga band, ge ömsesidig bekräftelse och dela upplevelser. Detta sker genom turtagning av blickar, rytmiska rörelser och röstljud samt *imitation*, *intermodal perception*, *synkronisering* och *intoning*. *Imitationen*, menar Jederlund, är en av de viktigaste medfödda och tidigaste utvecklade förmågorna.

Det finns observationer av föräldrar i alla kulturer talar till sitt spädbarn på ett speciellt sätt som benämns *föräldrarspråk* som skiljer sig från vanligt tal genom förstärkt musikaliskt inslag: rytmicitet, variation i tonhöjd mellan fraser, temposkiftningar, långa pauser, tonhöjdsglidningar och högt tonläge. Jederlund menar att musikspråk och talspråk på tidig nivå har gemensamma rötter genom byggstenar som tonhöjd, tonstyrka, tempo, rytm, betoning och pauser.

Musikterapeuten och musikforskaren Even Ruud (1990) har formulerat en strukturerad analysmodell som urskiljer fyra olika egenskaper hos musik som belyses med en förståelsemodell i fyra nivåer.

1. *Den fysiologiska nivån*: musik som ljud med fokus på ljudets och musikens mätbara fysiologiska och psykofysiologiska egenskaper och kroppsliga resonans. Musik som stimulus.
2. *Den syntaktiska nivån*: Musik som estetiskt fenomen, musik som struktur av musikaliska element, ett språk som uttrycker något och går att analysera musikaliskt, till exempel av en musikterapeutisk improvisation. Musik som terapi.
3. *Den semantiska nivån*. Musik som språk med symbolisk mening, musikalisk semantik och meningsskapande. Tolkning av musik som metafor och symbol. Musik i terapi.

4. *Den pragmatiska nivån.* Musik som socialt interaktivt fenomen. Musik som samspel, intention och kommunikation. Här innefattas också förståelsen av i musikterapi använda begrepp som kommunikativ musikalitet, *musicking* och *performance*.

Ruud (1982) tar tidigt upp sammanhanget mellan språk och musik och dess gemensamma komponenter som ex. *tonhöjd, styrka, kvalitet, duration* och *längd*. Ruud skiljer på språkliga problem och delar upp det de dels i rent ljudformande och vokala och problem som handlar om språkförståelse som bl.a. kan botten i en sämre symbolförståelse p.g.a. försenad språkutveckling. Ruud lyfter några förmågor och funktioner där musikterapi kan:

- Stimulera till och utvidga ordförrådet.
- Användas i arbete med andnings-, och andra muskler som är kopplade till talfunktionen.
- Arbeta med artikulation.
- Förbättra förmågan att urskilja olika ljud (hörsel och perception)
- Stärka självkänslan och användas som ett uttrycksmedel.
- Stimulera språkbruk hos de utan ett talat språk.

Även Trevarthen (1988) tar upp det grundläggande medfödda sociala behovet hos människan. Trevarthen lyfter vidare hur samspelet mellan mor och barn präglas av vokalisering, ansiktsrörelser och gester som en del av ett *protospråk* eller byggstenar i en *protokonversation* något som även Jederlund (2011) har som en grundpelare i sitt resonemang om både språkets och musikens gemensamma utveckling. Även Vygotskij (1978) förklarade barns tidiga utveckling med *Den proximala utvecklingszonen*.

3.8 Förändrings, - och utvecklingsprocesser

Hallin (1995) förklarar hur vi med statiska begrepp kan beskriva förändringsprocesser i musikterapi. Vidare sammanfattar Sandell (i Hallin 1995) den samlade litteraturen om förändring i tre stora skolor och traditioner:

1. Den som betonar förändring genom insikt.
2. Den som ser till människors handlingar.
3. Den som har fokus på strukturella förändringar på en mer övergripande nivå.

Förändring genom insikt menar Hallin (1995) kan vara omedvetna intrapsykiska konflikter. Beteendeterapeuter och kommunikationsorienterade psykoterapeuter menar att det är *ändring*

av positioner eller beteende, med andra ord handlingar, som leder till förändring och att insikten först kommer senare. Till sist förklarar Sandell *förändring av det övergripande systemets strukturer och processer* som en teori där systemteoretiker menar att detta leder till förändring av positioner och beteenden och att den eventuella insikten kommer som följd av dessa förändringar.

Ett *förändringsarbete* innebär enligt Sandell (1985) aktiviteter som är av ”överskridande” karaktär och går utanför ramarna på de rådande strukturerna och processerna som t.ex. individens sätt att tänka och handla. Sandell (i Hallin 1995) menar att alla tre förändringsnivåer behövs men ställer samtidigt frågan om förändring alltid är nödvändig och om all förändring är bra i sig. Han menar att man inom musikterapi bör vara aktsam på att inte bara välja en förändringsnivå att arbeta med och utesluta de andra. Sandell ställer frågan där vi bör ifrågasätta vilka som behöver musikterapi och där vi samtidigt som vi fokuserar på det som sker i ”det inre rummet” måste vända oss utåt och se mer till ”yttre” aktivitet.

Even Ruud har i *Vad är musikterapi?* definierat sjukdom och handikapp som en begränsning av handlingsmöjligheter och musikterapeutens roll som att öka en persons handlingsmöjligheter (Ruud, 1982). Ruud (2002) resonerar vidare kring begreppet med att förutsättningen för ett gott liv ligger i att känna att man kan påverka sin omgivning genom att vara med om att fatta avgöranden som angår ens eget liv.

Vygotskij (1978) diskuterade även utveckling genom förändring av dels s.k. *interpsykologisk* samt *intrapsykologisk* utveckling.

Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logic memory and to the formations of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals.

(Vygotskij, 1978, s. 57)

Vygotskij (1978) menar att detta tillämpas på uppmärksamhet, minneshantering och begreppsbildning. Bruschia (2014) ställer frågan för vem förändringen är och vilka som kan förändras. Enligt Bruschia kan klienten i musikterapi vara *en individ, ett par, en familj, en grupp, en sociokulturell kontext* eller *en miljö*. Klienten är alltid huvudfokus i musikterapi men andra individer och enheter kan också delta i musikterapi och indirekt åtnjuta fördelar av musikterapi. Vidare ställer Bruschia en fråga som beskrivs som ett fundamentalt dilemma i all

form av terapi: hur vet vi att förändringen skett tack vare musikterapi och att det inte rör sig om andra och yttre omständigheter?

Bruschia (2014) är inne på liknande distinktioner som Vygotskij (1978) men delar upp förändring i flera olika delar. Förändring (*types of change*) i den första distinktionen kan vara personlig (*personal*), interpersonlig (*interpersonal*) och ekologisk (*ecological*) förändring. Den personliga förändringen sker hos exempelvis en klient i musikterapi. *Interpersonella* förändringar sker i samspel med och i relation till andra medan *ekologiska* förändringar sker på gruppnivå och i relation till sin sociokulturella eller fysiska miljö. Den andra distinktionen är antingen musikalisk eller icke-musikaliska förändringar i dessa tre ovanstående. Den tredje handlar om *interna* eller *externa* förändringar. Externa förändringar är objektiva och reflekterar förändringar hos en person betraktat som objekt. *Interna* förändringar hos en person är subjektiva och är inte mätbara. Sandell (1985) ställer även upp de olika nivåerna *intrapsykisk*, *interpersonell*, *strukturell* och *metafysisk* nivå. *Intrapsykisk* omfattar de tankar, upplevelser och beteenden som finns inom en individ. *Interpersonell* nivå omfattar de samspel som äger rum mellan två och flera individer. Förändring på *strukturell* nivå omfattar relationer på institutions, klass- och samhällsnivå. Den *metafysiska* nivån omfattar relationer till en form av ”andlig” dimension utanför de tre andra nivåerna.

Vygotskij (1978) definierade den proximala utvecklingszonen som ett sätt att se utveckling hos barn. Barn kan genom lärande och imitation endast utföra detta i den nuvarande befintliga zonen de befinner sig. Den potentiella utvecklingen bestäms genom problemlösning under vägledning från en vuxen eller i samarbete med en mer kapabel jämlike.

3.9 Läroplanen i den anpassade grundskolan

Då vi vill undersöka vilka utvecklingsmöjligheter musikterapi kan ha i den anpassade grundskolan behöver vi ta avstamp i den befintliga läroplanen och de styrdokument som finns på Skolverkets hemsida.

”Den anpassade grundskolan är till för barn mellan 7 och 16 år som har en intellektuell funktionsnedsättning eller en förvärvad hjärnskada. Utbildningen ska ge kunskaper och en god grund för att kunna delta aktivt i samhället” (Skolverket, u.å.).

Vidare står det att den anpassade grundskolan är anpassad efter varje elevs förutsättningar och behov. Den ska bland annat ge kunskaper och en god grund för att aktivt kunna delta i samhället.

Den ska också bidra till personlig utveckling och social gemenskap. Utbildningen styrs av en läroplan och kan också omfatta ämnen enligt grundskolans kursplaner (Skolverket, 2022b).

Det står också skrivet i Skollagen att samtliga barn och elever i alla skolformer ska ges den ledning och stimulans de behöver för sitt enskilda lärande och personliga utveckling (SFS 2010:800).

Fokus på barns och elevers individuella behov av stöd finns även i 1 kap. 4 § Skollagen (SFS 2010:800). Det står där att skolans strävan är att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen, vilket också är skolans kompensatoriska uppdrag.

Här lyfts även arbetet med att uppväga skillnader i elevers förutsättningar och även främjandet av den personliga utvecklingen.

FN's konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning som blev lag 2008 (Ds 2008:23) tar i *Artikel 3* upp några allmänna principer:

- fullständigt och faktiskt deltagande i samhället,
- lika möjligheter samt respekt för olikheter,
- acceptering av personer med funktionsnedsättning som en del av den mänskliga mångfalden och mänskligheten.

I Skolverkets bilaga *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärder* (Skolverket, 2022d), tas skolans skyldigheter upp under rubriken Elevhälsan. I skollagen finns det bestämmelser som reglerar elevhälsan.

Elevhälsan ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Elevhälsan ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas. Elevhälsans arbete ska bedrivas på individ-, grupp- och skolenhetsnivå och ske i samverkan med lärare och övrig personal. Elevhälsan ska vara en del av skolans kvalitetsarbete. Vid behov ska elevhälsan samverka med hälso- och sjukvården och socialtjänsten. För medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog, kurator och specialpedagog eller speciallärare.

(SFS 2010:800)

Elevhälsan har således en uttalad roll att främst arbeta *förebyggande* och *hälsofrämjande*. Men detta arbete är också skolans gemensamma ansvar. Skolans uppdrag är som tidigare nämnt kompensatoriskt som innebär att skolan ska sträva efter att uppväga skillnader i elevers förutsättningar. Skolans lärmiljö ska även utformas för att passa alla elever och deras olika

förutsättningar och behov och det ska finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses (Skolverket, 2022c).

I läroplanen för den anpassade grundskolan (Skolverket, 2022b) lyfts att eleverna ska få uppleva, prova och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar som *drama, rytmik, dans, musicerande* och *skapande i bild, text och form*.

Texten *Undervisning och lärande genom sinne, tanke och känsla* (Skolverket, 2022a) fokuserar på hur lärare med estetiska lärprocesser kan arbeta *genom* konsten, istället för enbart *med* konsten. Vidare menar de att det är det mänskliga lekandet som i sin tur leder fram till skapandet av konst. Skolan har som uppdrag att ge alla elever den stimulans och ledning de behöver i sin personliga utveckling, och estetiska lärprocesser och skapande kan enligt texten göra det möjligt för eleverna att uttrycka sin kunskap i andra former än till exempel de teoretiska. ”Lärande sker på olika sätt för olika elever. Läraruppdraget innebär så långt det är möjligt att erbjuda en variation av sätt att lära sig på” (Skolverket, 2022a, s.3).

I läroplanen för den anpassade grundskolan beskrivs även *rektorns övergripande ansvar* som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan. Några punkter som ligger under rektorns ansvar är:

- Undervisningen och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får den ledning och stimulans, de extra anpassningar eller det särskilda stöd samt den hjälp de behöver.
- Resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör. (Skolverket, 2022b)

I kommentarmaterialet till kursplanen i estetisk verksamhet i den anpassade grundskolan från Skolverket betonas vikten av förmågan att kommunicera som central för att uppleva delaktighet. Engagemang förklaras som en egenupplevd aspekt av delaktighet som även är tätt anknuten till elevernas förmåga till att utveckla *autonomi* och den egna tilltron till den egna förmågan. Vidare beskrivs *kommunikation* som en social process där eleven kan dela upplevelser och erfarenheter med andra och bygger på ömsesidighet och gemenskap med omgivning som även en förutsättning för lärande och direkt kopplat till elevens ökade möjligheter till självständighet. Olika områden som beskrivs är bl.a. imitation och improvisation med röst, rörelse och instrument, gestaltning av sånger och berättelser samt associationer i form av tankar, känslor och inre bilder som uppkommer genom musikupplevelser (Skolverket, 2022e).

I kommentarmaterialet till kursplanen i musik för den anpassade grundskolan (Skolverket, 2022f) lyfts musiken som uttrycksform och kommunikationsmedel:

Redan i tidig ålder uttrycker sig och kommunicerar människor ofta med sin omgivning genom sång, rytm och rörelse. I takt med att barnet blir äldre utvecklas medvetenheten om det egna musicerandet i relation till omgivningen och musiken kan bli en möjlig väg för att uttrycka och kommunicera tankar och känslor. (Skolverket, 2022f, s.7)

Sammantaget lyfts musikens förmåga till kommunikation, uttryck och social förmåga.

Enligt ett *Kommitédirektiv – En förbättrad elevhälsa* (Regeringskansliet, 2024) har ett beslut om en utredning fastslagits i ett regeringssammanträde den 7 mars 2024 där elevhälsan ska analyseras och senast 7 mars 2025 redovisa förslag på förändringar. Utgångspunkten för beslutet är enligt dokumentet att det finns utmaningar i elevhälsan och att dess uppdrag idag är relativt oreglerat när det gäller innehåll. En särskild utredare ska analysera och föreslå hur elevhälsan kan förbättras, stärkas och effektiviseras i syfte att bättre tillgodose elevernas behov. Även reglering av stödinsatser i skolan ska ses över då andra yrkesgrupper än de kompetenser som i dag är lagstadgade kan ha kompetens som passar väl in i elevhälsan utifrån lokala behov och förutsättningar. Bland de olika insatserna ska utredaren:

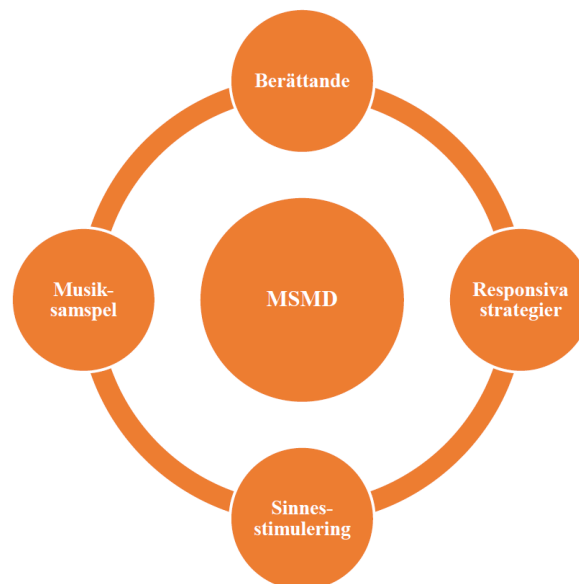
- kartlägga elevhälsans organisation och innehåll i de nordiska länderna
- föreslå hur elevhälsans medicinska, psykologiska och psykosociala insatser kan stärkas
- föreslå vilka kompetenser som ska ingå i elevhälsan
- ta ställning till vilka utbildningskrav som ska gälla för elevhälsans personal
- lämna nödvändiga författningsförslag.

Vidare lyfts att de specialpedagogiska insatserna ska utgöra ett stöd och komplement till lärarens undervisningsuppdrag och behöver därför tydligare kopplas till undervisningen.

3.10 Multisensoriskt musikdrama

Multisensoriskt musikdrama (MSMD) är ett pedagogiskt arbetssätt där element från musikterapi, så som lyhörddhet, musikaliskt samspel och utforskande, kombineras i en berättelse som förstärks med multisensoriska föremål. Arbetssättet är utvecklat för elever med flerfunktionsnedsättning som svenska skolmyndigheter har pekat på behovet av

kunskapsutveckling och mer pedagogiskt material (Johnels, 2022). Johnels lyfter samspel och engagemang som förutsättningar för utveckling. Johnels menar att det i Sverige, liksom i många delar av världen, används musikterapi och musiksamspel som en integrerad del av utbildningen för elever med omfattande funktionsnedsättning. Syftet med musikterapi och musikinteraktion är vanligen att stödja kommunikationsutveckling och motivation i strukturerade, lekfulla och ickeverbala musikaktiviteter. Johnels lyfter även musikterapi som pedagogisk aktivitet för att stödja engagemang, delad uppmärksamhet och initiativtagande hos personer med omfattande intellektuell funktionsnedsättning. Multisensoriskt berättande är ett parallellt arbetssätt som med förutbestämda föremål arbetar med sinnesstimulering. MSMD har en tydlig mall för hur dessa skapas:



Figur 1: Centrala delar i MSMD, (Johnels, 2022)

Steg 1 utgår från den specifika personens intressen, förmågor och kommunikationssätt samt initiativtagande och motoriska färdigheter. Steg 2 handlar om att skapa själva narrativet, exempelvis vardagssituationer som en utflykt i skogen eller en fantasi som t.ex. en tur i rymden eller en spökhistoria. Steg 3 innebär sedan förberedelser inför genomförandet som sedan sker i steg 4.

Nyligen har en studie genomförts som utvärderat effektiviteten av MSMD (Johnels m.fl., 2023). De frågor som ställdes var; 1. Vad är effekten av MSMD på *interaktivitet* och *engagemang* hos studenter med flerfunktionsnedsättningar? 2. Till vilken grad är MSMD användbar och socialt giltig för skolans personal? Tre elever i åldern 7–12 med flerfunktionsnedsättningar deltog i

studien och aktiviteten med MSMD testades mot en jämförelseaktivitet som i detta fall var gemensam högläsning och genomfördes slumpmässigt. I två av fallen visade studien en klart märkbar skillnad mellan MSMD och den andra aktiviteten. I det tredje fallet kunde ingen skillnad uppmätas. Den efterföljande frågan till skolans personal som medverkade i studien genererade höga resultat, 60 till 65 av totalt 70 vilket kan översättas till 86–93% av maximal poäng (Johnels m.fl., 2023).

3.11 Musik och musikterapi som resurs i grundskolan

Pernler (2017) lyfter musicerande för att stödja språkutveckling och menar att skolan har en huvuduppgift att hjälpa eleverna att utveckla sin språkliga förmåga. Pernler (2017) menar att musikterapi kan utgöra en resurs för elever och pedagoger när skolans ordinarie insatser inte räcker till och att en dubbelutbildad musiklärare/musikterapeut i svensk grundskola kan använda musikterapeutisk kunskap i olika nivåer.

Exempel på detta:

- Musicerande för att främja ett gott socialt klimat (organisationsnivå)
- Musicerande för att stödja språkutveckling (gruppnivå)
- Musikterapi för observation och stöd till enskilda elever (individnivå)

(s. 259)

Olofson (2017) menar att en musikterapeut i skolans värld inte är någon självklarhet då det förekommer oklarheter i titel och uppdrag där somliga kan vara anställda som musikterapeuter men ändå arbetar som musiklärare. Andra varianter kan vara heltidsanställda musiklärare med musikterapeututbildning, deltidsanställda musiklärare och musikterapeuter på samma skola medan vissa skolor inte har musikutbildad person alls. Olofson (2017) framhäver att musikterapi i träningskolan kan ha flera användningsområden och att det med stöd i Skollagen (SFS 2010:800) som klart formulerat beskriver att skolan ska tillhandahålla det stöd som behövs för att eleven ska klara kunskapskraven vilket skulle kunna vara just musikterapi.

Skolverket (2022a) lyfter även vikten av estetiska lärprocesser och hur de kan användas för att främja kommunikation, sociala färdigheter och empatisk förmåga. De nämner bland annat begreppet *självreglering*, som en social färdighet som kortfattat innebär förmågan att kunna styra och kontrollera sitt agerande i förhållande till sina känslor. Med hjälp av estetiska lärprocesser med återkommande och tydlig struktur kan en lärare enligt texten även bidra till

en tryggare miljö för fler elever med olika sociala förutsättningar, samt för elever med NPF-diagnoser (Skolverket, 2022a).

Hayes (2015) betonar vikten av musikterapi som resurs inom anpassad skola och motiverar nyttjandet av musikterapi utifrån följande lärandemål:

- Musikterapi som stöd i kommunikativa mål
- Musikterapi som stöd i sociala mål
- Musikterapi som stöd i emotionella mål
- Musikterapi som stöd i kognitiva mål
- Musikterapi som stöd i fysiska mål

Ruud (1982) tar upp liknande användningsområden, målsättningar och olika funktioner för musikterapi som sker genom mellanmännsliga processer som till exempel *kognitiva och sensomotoriska färdigheter, emotionella funktioner, socio-kommunikativa förmågor, språklig utveckling*. Hallin (1982) beskriver även detta och betonar funktioner som den sensoriska, motoriska och intellektuella utvecklingen och att barnet stöds i sin identitet och den känslomässiga tryggheten.

Hayes (2015) skriver att elever inom anpassad skola har sitt eget unika sätt att kommunicera och att flera av dem är icke-verbala. Vidare förklarar Hayes att många elever *vokaliserar* för att indikera exempelvis hunger, smärta och tristess. Författaren menar att musikterapi ofta används för att ge respons till elevers vokaliseringar, som i sin tur kan utveckla en potentiell kommunikationskanal mellan musikterapeuten och eleverna. Musikterapi kan även ha en positiv inverkan på elever som använder sig av verbal kommunikation (Hayes, 2015). Här används musikterapi snarare för att uppnå mål som involverar artikulation och vokabulär. Hayes lyfter framför allt sång som en betydelsefull aktivitet för att utveckla dessa aspekter. Även Ruud (1982) lyfter musiken som ett kommunikationsmedel för mellanmännsliga processer som utvecklar *socio-kommunikativa funktioner*.

Hayes (2015) menar att musikterapi även kan främja elevernas välmående. Musikterapeuten kan skapa goda förutsättningar för att uppfatta känslomässiga avvikelser hos eleverna genom att arbeta lyhört och regelbundet. Detta är viktigt inte minst för de elever som saknar förmågan att uttrycka sig verbalt. Vidare förklarar författaren att elever ofta betraktar musikterapeuter annorlunda jämfört med ordinarie lärare och att relationen mellan musikterapeuter och elever

snarare skapas genom ett känslomässigt samspel och stöd via musiken. Hayes menar också att det ibland kan vara utmanande att förklara den terapeutiska processen för lärare exempelvis, som försöker hjälpa genom att utföra sitt arbete i egenskap av utbildare. Det kan hända att det uppstår en högre nivå av deltagande och samarbete i musikterapi jämfört med vanliga klasser och detta, tillsammans med lärarens känsla av musikterapeutens popularitet hos eleverna, kan skapa avundsjuka hos läraren.

Eleverna kan även få möjlighet att utveckla sin fysiska förmåga genom att spela på olika instrument (Hayes, 2015). Exempelvis kan musikterapeuten fungera som stöd genom att hålla en gitarr och byta ackord, samtidigt som eleverna får använda kroppen för att slå på gitarrens strängar. Musikterapeuten kan också låta eleverna använda sig av olika typer av slagverk och percussionsinstrument för att främja förmågor som rör koordination och motorik.

Smith (2018) genomförde en studie i två anpassade grundskolor (elementary school, motsvarande F-6) för elever med särskilda behov i en förort i Nordöstra USA, där både en musiklehrare och en musikterapeut var anställda. Det verkade inte finnas någon eller mycket lite utbyte eller samarbete mellan de två lärarna. Sammantaget menar Smith i sin slutsats (2018) att även om musikterapi och musikundervisning har olika objekt kan de komplettera varandra och musiklehrare och musikterapeuter bör i högre utsträckning använda varandra som resurser.

I en s.k. *Scoping Review* från 2021 (Johnels m.fl., 2021) kartläggs och sammanställs internationell forskning om musikundervisning för barn och ungdomar med svår intellektuell funktionsnedsättning (IF) och/eller flerfunktionsnedsättningar publicerade mellan 2000–2020. Kortfattat i flertalet av studierna så utkristalliserades *social interaktion* och *kommunikation*, därefter kom *engagemang*, *uppmärksamhet* och *affekt*.

Berthén (m.fl., 2022) visar att musikundervisning i grundsärskolan främst utförs av musiklehrare som antingen saknar speciallärarytbildning med kunskap om undervisning för elever med IF eller av grundskollärare utan formell musiklehrarytbildning. Berthén m.fl. visar också på att det på nationell nivå saknas både forskning om och utvärderingar om grundsärskolans musikverksamhet medan den ordinarie grundskolan utvärderats vid flera tillfällen. En slutsats är att antalet studier i förhållande till musikundervisning för elever med IF är näst intill obefintlig nationellt och internationellt.

I en debattartikel från Dagens Medicin så lyfter skribenterna att det ännu inte finns några statliga beslut om att utbilda fler musikterapeuter i Sverige än de 150 högskoleutbildade som finns idag, trots att det finns en stor efterfrågan (Andréasson m.fl., 2019). I deras vidare resonemang så

framhävs att musikterapi behandling kan bidra till ökad livskvalitet, känsla av sammanhang, kompetensglädje och livsstilsförändringar och att forskningsläget är djupt och brett. Skribenten jämför med exempel på de övriga nordiska ländernas användning av musikterapi och att dessa har en väletablerad akademisk struktur och att musikterapeut är en skyddad arbetstitel i Storbritannien, Österrike, Estland, Litauen och Lettland.

4. Metod

I detta kapitel kommer vi att redogöra för de tillvägagångssätt och teoretiska utgångspunkter som vi har använt oss av för att samla in data till vårt arbete. Vi redogör här för de ställningstaganden vi har gjort, och hur vi förhåller oss till eventuella problemställningar med vår metod. I detta kapitel redogör vi för studiens fokus, insamling av data, hur vi har gjort vårt urval av informanter och hur vi har gått till väga när vi har analyserat vår data.

4.1. Metodologiska överväganden

Kvalitativa metoder tenderar att vara mer ”öppna” i förhållande till kvantitativ forskning, däremot finns det ett antal väsentliga steg som utgör en kvalitativ undersökning (Bryman, 2018):

1. Generella frågeställningar
 2. Val av relevanta platser och undersökningspersoner
 3. Insamling av data
 4. Tolkning av data
 5. Begreppsligt och teoretiskt arbete
 6. Rapport om resultat och slutsatser
- (s. 460)

Då den kvantitativa forskningen tenderar att lägga större vikt vid siffror, struktur, generalisering och tillgjorda miljöer så lägger den kvalitativa forskningen större fokus på ord, deltagarnas uppfattning, naturliga miljöer och en förståelse av den aktuella kontexten (Bryman, 2018). Det riktas därför kritik mot den kvalitativa forskningen för att vara alltför subjektiv och att forskarens uppfattning samt värderingar över vad som är viktigt kan påverka resultatet av forskningen.

4.2 Studiens fokus

Studiens fokus är att undersöka hur musik används som terapeutiskt verktyg samt vilka sociala och psykologiska effekter det har. Genom att intervjua verksamma pedagoger inom flera olika områden där musik används som arbetsmetod är vårt syfte att fördjupa vår kunskap i olika metoder, arbetssätt och perspektiv på hur musik påverkar individers hälsa och välmående samt hur musik kan fungera som ett kraftfullt verktyg i individers identitetsskapande.

4.3 Metod för datainsamling: kvalitativ intervju

Datainsamlingen har genomförts genom kvalitativa intervjuer, där vi har intervjuat tre personer som är verksamma inom musikterapi, använder sig av musik i sitt arbete med personer med olika slags funktionsvariationer, eller som i sitt arbete använder sig av musik som terapeutiskt verktyg. Vi utformade dessa intervjuer som *semistrukturerade intervjuer*, där vårt syfte var att fördjupa vår insikt i deras arbete med musikterapi.

Som nämnt ovan har kvalitativa forskningsstudier fokus främst på ord, kontext och tolkning av data, vilket skiljer den kvalitativa forskningen från den kvantitativa, där fokus snarare ligger på mätbara data som till exempel siffror och statistik (Bryman, 2018). Kortfattat kan man säga att kvalitativ forskning bygger på förståelse av sociala strukturer. Inte sällan strävar forskaren efter att se dessa strukturer genom subjektets (den person/personer som undersöks) ögon. Ett sådant synsätt kan även kallas för *fenomenologiskt*, vilket är ett vanligt synsätt samt teori inom kvalitativa studier. Ofta hämtar kvalitativa forskare sin inspiration ur den fenomenologiska teorin. Vanliga former av kvalitativ forskning är bland annat *deltagande observation* och *kvalitativ intervju*. Genom deltagande observation kan forskaren observera kontext och social miljö, vilket är viktigt för att kunna göra en analys från subjektets perspektiv. Det kan dock krävas att forskaren vistas en längre tid i miljön som undersöks för att kunna bilda en uppfattning om de sociala strukturer som råder där. En annan teknik som kan vara användbar i kvalitativ forskning är *djupgående ostrukturerad intervju*, där den som intervjuas kan komma med egna tankeyttringar och funderingar, vilket i sin tur kan visa på vad som är viktigt för personen i fråga (Bryman, 1997).

Kritik som har lyfts mot kvalitativ forskning är att när fokus läggs på att studera ett visst område förbises då också andra områden, vilket kan leda till skilda tolkningar och resultat av studien. Detta gör också att kvalitativa studier sällan går att reproducera, och man kan ställa sig frågan

om det verkligen är möjligt för en forskare att helt och hållet sätta sig in i studieobjektets perspektiv och beskriva detta (Bryman, 1997).

De personer vi har valt att intervjua är alla verksamma som musikterapeuter inom den anpassade undervisningen eller inom vården. Detta resulterar i att de resultat vi har fått fram genom vår studie kommer ifrån professionella musikterapeuters perspektiv, vilket genererar en viss typ av svar. Det hade varit intressant för oss att även intervjua patienter eller elever som har tagit del av musikterapi inom vården eller den anpassade undervisningen för att kunna jämföra och studera deras olika perspektiv, men för att kunna göra en så smal och preciserad studie som möjligt har vi valt att enbart fokusera på professionella musikterapeuter som informanter i vår studie.

Vi övervägde först om vi skulle använda oss av en kvantitativ undersökning i form av en enkätundersökning som komplement till intervjuerna, men vi kom fram till att det med vår frågeställning skulle behövas fritextsvar som riskerar att bli omfattande och tidskrävande för informanterna, och att det i en enkätundersökning inte kan ges någon vidare förklaring på frågeställningarna om de skulle missförstås, vilket är en fördel med kvalitativ intervju som forskningsmetod. Därför beslutade vi oss för att enbart använda oss av kvalitativ intervju som metod, då det också passar våra frågeställningar bäst att vi kan utveckla ett resonemang eller ställa följdfrågor som dyker upp i stunden.

4.4 Design av studien

I följande avsnitt redovisar vi hur genomförandet av studien har gått till gällande urval, informanter, insamling och analys av data, resultatens kvalitet samt etiska överväganden.

4.4.1 Urval

I vårt urval av informanter har vi huvudsakligen använt oss av så kallade målstyrda urval (Bryman, 2018). Detta innebär att vårt urval baserades på informanter vars koppling till studiens forskningsfrågor var tydlig och direkt. Med denna aspekt som utgångspunkt valde vi att söka efter presumtiva informanter genom olika forum på internet med anknytning till musikterapi. Vi tog även emot tips från personer i vår närhet med kontakter som är verksamma inom ämnet. Vi kontaktade därefter ett stort antal musikterapeuter via mejl som slutligen resulterade i ett urval av tre informanter vars utbildning och arbetslivserfarenhet vi ansåg vara väsentlig för arbetet. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015) kan ett mindre antal informanter vara att

föredra om målgruppen i fråga är homogen. Eftersom våra informanter har flera likheter med varandra gällande utbildning och erfarenhet, valde vi att begränsa oss till enbart tre.

4.4.2 Informanter

De tre musikterapeuter vi har intervjuat är samtliga utbildade musikterapeuter, där två av informanterna även är behöriga musiklejare. Två av informanterna har även doktorerat inom en pedagogisk disciplin med relevans för uppsatsens syfte. Vid tillfälle för intervjun är informant A verksam inom arbete samt forskning med personer med funktionsvariationer, informant B är verksam inom barn- och ungdomspsykiatri med fokus på ätstörningar, och informant C verksam inom anpassad undervisning.

4.4.3 Datainsamling

Vi genomförde samtliga tre intervjuer digitalt, på en plattform för videosamtal. Vi spelade in intervjuerna och sparade dem som ljudfiler, som vi sedan transkriberade och analyserade för att sedan omvandla till data.

4.5 Analys

Vi har valt att använda oss av *tematisk analys* för att analysera vår data från intervjun. Enligt Bryman (2018) är *tematisk analys* en metod som bygger på att identifiera centrala teman och subteman ur aktuella data och är en vanligt förekommande metod vid analys av kvalitativa data. Vidare förklarar Bryman (2018) att dessa teman fungerar som en utgångspunkt för det resultat som sedan bearbetas. Vi har sammanställt vår data från intervjuerna i separata dokument i Google Docs, där vi transkriberade intervjuerna manuellt. Vi var mycket noggranna vid transkriberingen, och gick tillbaka flera gånger för att säkerställa att det som sades i intervjun kunde tolkas likvärdigt i transkriptionen. När vi sedan analyserade transkriptionerna sökte vi specifikt efter gemensamma teman samt återkommande begrepp och metoder. Även skillnader i informanternas svar togs i beaktning vid analysen av insamlat material. Vi diskuterade avslutningsvis materialet som sedan resulterade i ett antal genomgående teman i resultatkapitlet.

4.6 Resultatens kvalitet – en fråga om giltighet och trovärdighet

Enligt Bryman (2018) är begrepp som *validitet* och *reliabilitet* inte helt förenliga med kvalitativ forskning. Vidare förklarar Bryman att termer som exempelvis *validitet* främst används i samband med kvantitativa studier där mätbara resultat är mer relevanta. Det finns däremot alternativa metoder för att bedöma kvaliteten inom kvalitativ forskning där begreppen *tillförlitlighet* och *äkthet* i stället används (Bryman, 2018). Inom begreppet *tillförlitlighet* ryms fyra olika delkriterier: *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* samt *en möjlighet att styrka och konfirmera* (Bryman, 2018). Vi kommer här att använda oss av dessa begrepp för att resonera kring arbetets trovärdighet.

Eftersom kvalitativa data ofta innehåller flera olika skildringar av den sociala verkligheten kan studiens *trovärdighet* stärkas genom att använda adekvata metoder för att få svar på studiens forskningsfrågor (Bryman, 2018). För att stärka arbetets trovärdighet lade vi stor vikt vid att utforma tydliga och konkreta intervjufrågor för att undvika eventuella missförstånd i vår kommunikation med informanterna under intervjuerna. Detta gav oss bättre förutsättningar att få svar på våra frågeställningar. Eftersom vi har arbetat och resonerat tillsammans i processer som rör intervjufrågor och tolkning av data, anser vi att studiens trovärdighet stärkts i relation till om enbart en person hade genomfört studien. Detta baserar vi på våra ökade möjligheter att identifiera brister i processen. Vi valde även att spela in samtliga intervjuer för att öka förutsättningarna till att återge informanternas svar. Eftersom intervjuerna genomfördes digitalt, tillkom däremot vissa tekniska aspekter som stundtals försvårade ljudupptagningen. Detta bidrog till att vissa ord uteblev i transkriptionerna. Enligt Bryman (2018) kan en så kallad *intervjuareffekt* uppstå vid genomförandet av intervjuer, vilket innebär att faktorer som rör intervjuaren riskerar att påverka informanternas svar. Detta kan ses som en svaghet i vårt val av metod.

Begreppet *överförbarhet* används för att bedöma möjligheten till att överföra resultatet till liknande sammanhang (Bryman, 2018). Vår empiri är till synes begränsad då vi endast har intervjuat tre musikerapeuter. Resultatet för denna studie går därför inte att generalisera. Vi anser däremot att resultatet innehåller betydelsefull information som kan fungera som vägledning för hur individer inom skolan kan använda sig av musikterapi. Eftersom våra

informeranter till stor del gav oss liknande svar, anser vi att genomförandet av en ny studie med nya informanter inom samma område hade givit oss ett liknande utfall.

Pålitlighet fungerar som en motsvarighet till den kvantitativa forskningens *reliabilitet* (Bryman, 2018). Vidare förklarar Bryman att begreppet används i syfte att granska forskningsprocessens olika steg. I detta kapitel har vi redogjort för samtliga steg i arbetsprocessen för att ge läsaren möjlighet att bedöma studiens pålitlighet.

Möjlighet att styrka och konfirmera handlar om att säkerställa så att forskarens personliga värderingar inte har påverkat undersökningens utförande och slutsatser (Bryman, 2018). Det är däremot viktigt att understryka att samhällslig forskning aldrig kan vara helt objektiv (Bryman, 2018). För att undvika risken att eventuellt styra våra informanters svar, har vi varit noga med att utelämna våra egna tankar och värderingar vid exempelvis formulering av intervjufrågor.

4.7 Etiska frågor

Enligt Bryman (2018) finns det fyra krav gällande samhällsvetenskapliga undersökningar i Sverige. *Informationskravet*, som innebär att deltagaren i intervjun blir informerad om undersökningens syfte. I informationskravet ingår även att deltagaren ska informeras att deras medverkan är helt frivillig och att de när som helst kan avbryta intervjun utan att ange något skäl. Detta återkommer i *samtyckeskravet*, som säger att deltagarna själva har rätt att bestämma över sin medverkan. Om deltagaren är minderårig brukar man kräva föräldrars eller vårdnadshavares tillstånd. *Konfidentialitetskravet* innebär att alla de uppgifter om de personer som medverkar i intervjun ska behandlas med största möjliga konfidentialitet, det vill säga sekretess för att obehöriga inte ska få tillgång till dessa uppgifter. *Nyttjandekravet* innebär att de uppgifter som samlas in om eventuella personer endast för användas i enlighet med studiens syfte (Bryman, 2018).

I början av varje genomförd intervju informerades deltagarna muntligt om dessa principer, samt informerades om studiens syfte. Vi hade i förväg skickat en samtyckesblankett där dessa principer också framgick i skrift, där studiens syfte också framgick och där de också informerades om att allt intervjumaterial kommer att förstöras när arbetet är genomfört. Samtliga respondenter skrev under samtyckesblanketten och skickade tillbaka den till oss.

5. Resultat

Här presenterar vi det resultat som har framkommit och som vi har analyserat från genomförda intervjuer. Vi har valt att kalla de, Informant A, Informant B och Informant C.

5.1 Sociala aspekter inom musikterapi

Vi har bedrivit tre semi-strukturerade intervjuer med tre musikterapeuter som alla har stor arbetslivserfarenhet och fördjupad kunskap inom området. Samtliga lyfte fram den sociala aspekten inom musikterapi och vikten av att känna en social tillhörighet. Sammanfattningsvis kan vi se att det finns evidens som tyder på positiva effekter av musikterapi, men att det idag fortfarande finns lite forskning internationellt och nationellt framför allt inom området som behandlar samarbete mellan pedagoger och skolpersonal och om musikundervisning i den anpassade grundskolan. Vidare forskning och evidens behövs därför. Informant A poängterar att det finns en del rädslor kring musik och att våga närma sig musik som bottnar i prestation och bristande känsla av kompetens där eleverna jämför sig med artister som de hört i digitala kanaler som t.ex. Spotify och där det är viktigt att närma sig och våga mötas i musiken genom lek. Informant B nämnder även uttrycket *musicizing* (Small, 1998) som ett viktigt begrepp inom musikterapi och som även Informant A använder sig av och förklarar ofta sitt arbetssätt som att måla med musik. Informant B lyfter också de sociala aspekterna av musik. Det som framgår tydligt i intervjuerna är några områden där musikterapi är särskilt användbar och den sammanfattas här i fyra underkategorier; *emotionella aspekter, identitet, kommunikation* och *empati*. En intressant utgångspunkt som Informant A vill betona är att det finns utmaningar med att evidensbaserat mäta pedagogiska arbetssätt och menar att det finns kritik som menar att en intervention eller insats behöver betraktas utifrån hur den fungerar för en specifik elev i en specifik kontext. Informant A utvecklar detta med resonemanget att det är bra att utvärdera om interventioner är effektiva för att se att rätt resurser läggs på rätt saker och inte jobbar med fel metoder med elever men behöver även rådfråga lärare som arbetar inom en viss kontext: ”Hur funkar det för er?” ”Kan ni ha användning av den här insatsen?” ”Är det bra för dina elever?”. Avslutningsvis menar Informant A att det behövs både kvalitativ och kvantitativ forskning och att det behövs kompletterande perspektiv och, som Informant A uttrycker det, ”mixed method”. Även informant B och C uttrycker att Sverige ligger långt efter internationell forskning.

5.1.1 Emotionella aspekter

Informant A har arbetat en hel del med barn som funktionsnedsättningar som t.ex. Downs syndrom och NPF och har märkt musikens möjligheter att samla barnen och att göra något tillsammans och däribland att uttrycka känslor. Musikterapi är även en viktig ventil för känsloreglering.

5.1.2. Identitet

Informant B tar i intervjun upp begreppen receptiv och expressiv musikterapi. Receptiv musikterapi innebär mestadels musiklyssnande och det expressiva handlar om utförande. Informant B ser musiken som en minnesdörr och en identitetsdörr där det genom musiklyssning går att jobba mycket med just identitet och Informant B använder sig mycket av att lyssna till den musik som unga tycker om och menar att det är en väldigt bra ingång till samtal. Informant B framhäver flertalet gånger vikten av att känna social tillhörighet och kompetens. Även Informant A betonar vikten av det känslomässiga och att uttrycka känslor och att uttrycka vem man är och Informant A har även sett, däribland i en egen studie, många vinster som handlar om att deltagarna ska känna sig sedda.

5.1.3. Kommunikation

Informant B betonar vikten av att en musikterapeut använder musiken som ett kommunikativt verktyg och ett sätt att skapa relation och uttrycka sig känslomässigt. Det går att vara nybörjare och ändå kunna vara med som medskapare till ett musikaliskt delande. Informant B förklarar vidare att det i anpassad grundskola handlar om att hjälpa de som en har en svagare röst och svårare att uttrycka sig att göra just det. Även Informant A förklarar att det i musikterapi, med olika pedagogiska samspelsstrategier, kan locka fram motivation och engagemang genom att lyssna in vad medmusikanterna gör.

Informant A lyfter fram metoden *Nordoff/Robbins Music Therapy* som i början av 70-talet kom till Sverige och som används för att hjälpa personer med funktionsnedsättningar och som utgår från att alla har en inre musikalitet men behöver få ett verktyg för att kunna uttrycka den. Informant A menar också att det är en metod som är ordentligt utvärderad här i Sverige. Vidare lyfter Informant A en studie som gör en systematisk översikt över musikspel tillsammans med barn och unga med svår funktionsnedsättning. Studien samlar en stor del av den senaste forskningen inom detta område de senaste 20 åren och lyfter fram aspekter som just

kommunikativt uttryck som en av flera genomgående viktiga komponenter som framträder i mönstret i översikten.

5.1.4. Empatisk förmåga

Informant B lyfter fram leken som en viktig del och menar att leka är helt avgörande för att hantera sin situation och känns sig delaktig och som en del av någonting. Vidare nämner informant B begreppet *musicizing* (Small, 1998) som viktig inom musikterapi och menar att det handlar om ett vidgat sätt att närma sig musik där det viktigaste är att delta och kan hjälpa till att exempelvis stärka en grupp. En strategi som kan användas är att genom pauser skapa förväntan som i sin tur bidrar till eget initiativ och kan locka till agens och aktivitet.

5.2 Kognitiva aspekter inom musikterapi

I våra intervjuer belyser både Informant A och Informant B en rad olika områden som kan förbättras och arbetas med och vi har samlat dessa i två olika aspekter, de *motoriska* och de *neurologiska* där vi sammanfattar det som framkommit.

5.2.1. Motoriska aspekter

Informant B menar även att musikterapi används för att jobba med funktion med till exempel FMT där det handlar om att träna kroppens koordination och till exempel utveckla en viss funktion och därmed är ett medel utan icke-musikaliska mål. Informant B betonar dock att det estetiska inte är oviktigt då musikens form, melodi och rytm hjälper till i musikterapi. Även Informant A nämner metoden FMT som hjälp till att arbeta med motorik som även tangerar de neurologiska aspekterna som berörs i nästa kapitel.

5.2.2. Neurologiska aspekter

Informant B ger exempel på patienter med neurologiska sjukdomar som Parkinson där rytm och sång tillsammans kan göra att personen hittar en rytm och kan gå. Personer som har Afasi kan trots sitt funktionshinder få ett uttrycksmedel genom musiken. Informant A lyfter fram olika arbetssätt och strategier för elever som har de största svårigheterna och där det går långsamt att lära sig och nämner olika komponenter inom s.k. *multisensorik* som ett arbetssätt och dessa är: *responsiva strategier*, *musiksamspel*, *sinnesstimulering*, och ett *berättande narrativ*. Informant A nämner arbetsmetoden FMT (Funktionsinriktad musikterapi) som

används för att hjälpa personer med stora funktionsnedsättningar och som ska gynna neuroplasticiteten men eftersom Informant A inte är utbildad inom FMT så framhåller Informant A att detta är utanför hans område.

5.3 Olika perspektiv på musikterapi

Här redogör vi för de olika perspektiv på musikterapi som framgått utifrån svaren från de Informanter vi har intervjuat. Vi har lyckats hitta tre olika övergripande synsätt och arbetsområden som vi delar upp i separata underrubriker.

5.3.1 Musikterapi inom skolan

En av de frågor vi ställde i våra intervjuer var ”Vilka möjligheter ser du till att vi kan ha användning för musikterapi inom skolundervisning?” och informant B svarade då att man ”inte får” använda terapi i skolan, och att ordet terapi är ett ”förbjudet ord”. Enligt informant B beror detta på att skolan inte har ett behandlande uppdrag.

Vi fick även liknande svar från informant A och C, men informant C svarade däremot att det visst går att använda sig av terapi i skolan så länge rektorn anser att det är nödvändigt för att eleverna ska kunna få en bra skolgång. Informant C påpekar då att det är viktigt att man fokuserar på det som står i åtgärdsprogrammen i stället för traumabehandlande, som är det terapeutiska syftet med musikterapi till exempel inom vården.

Informant A svarade likt informant C på samma fråga, att det inte behöver vara några svårigheter, men att man behöver ha olika mål för vilken verksamhet man använder musikterapi inom:

Och jag tror att, det behöver inte vara några svårigheter utan jag tror man får tänka att som musikterapeut så har man vissa verktyg och när man... och de verktygen använder man anpassat till den verksamhet man, man befinner sig i... Är jag i en skola, då har ju finns det pedagogiska mål som man ska liksom svara upp mot då och jobba mot så att man anpassar ju lite... man använder sin liksom musikterapeutiska kompetens och förhållningssätt, men man anpassar sig till den kontext som man befinner sig i.

Här förklarar Informant A att en musikterapeut får anpassa sin verksamhet efter syftet och målet med musikterapi. Informanter A och C är ganska eniga i sin syn på användandet av musikterapi inom den anpassade grundskolan i Sverige. Alla tre informanter är dock positiva till och ser flera möjligheter och fördelar med att använda sig av musikterapeutiska metoder inom den anpassade undervisningen. Informant B nämner att det finns många musikterapeuter

som är anställda inom den anpassade grundskolan, men att de då är anställda som pedagoger som får använda sig av musikterapeutiska metoder. Vidare säger informant B i intervjun att man i den anpassade undervisningen har stor nytta av det ”specialpedagogiska perspektivet”, vilket menas med att man som pedagog kan se flera olika sätt att uppnå de musikaliska målen som finns i läroplanen. Detta får medhåll från både informant A och C, och informant C nämner bland annat att användandet av musikterapeutiska metoder kan vara mycket användbart för utvecklandet av bland annat kommunikativa förmågor som till exempel samarbetsförmåga, vilket är inskrivet i bland annat musikämnets syfte i läroplanen. Informant B menar att den musikterapeutiska kompetensen kan vara mycket gynnsam i den anpassade undervisningen, och för elever med olika funktionsvariationer som annars försvårar för deras möjligheter att uppnå målen i läroplanen.

De ser också positivt på att använda sig av ett musikterapeutiskt synsätt inom den reguljära skolan, där samtliga lyfter fram elevhälsoteamet som ett lämpligt område och där musikterapi skulle kunna vara användbart. Informant A svarar så här: ”Å andra sidan, man använder arbetsterapi. Arbetsterapeuter finns liksom i elevhälsan och med den här gruppen, och det, det är ingen som tycker det är konstigt.” Vidare säger informant A att det finns en del skolor i Sverige där man har börjat anställa musikterapeuter till elevhälsoteamet. Informant C trycker ännu mer på vikten av musikterapi inom den reguljära skolan:

Extremt mycket grejer som man skulle kunna göra. Jag tycker att det ska finnas en musikterapeut på varje... i varje elevhälsoteam. [...] som behöver hjälp med att uttrycka sig, dom har svårigheter hemma, dom har...alltså, alla dom här faktorerna som påverkar en person, där kan en musikterapeut vara med och hjälpa till med.

Här understryker Informant C potentialen hos en musikterapeut inom skolan och betonar, i detta exempel, arbetet inom elevhälsan.

Samtliga informanter lyfter fram de emotionella aspekterna som finns i musikterapi, som de menar kan göra stor nytta inom den anpassade grundskolan så väl som den reguljära. Informant C menar till och med att de emotionella aspekterna i musikterapi även kan få positiva följder för hela samhällsutvecklingen:

Jag...eh, jobbar på då, en, eh, väldigt multikulturell skola. Ehm, där både språket var svårt men också just det här, mycket ”gängtanke”. Ehm, då kunde dom komma till kören eller skolbandet och liksom köra järnet ur sig, liksom och det borde finnas där...det borde finnas folk som kan ta upp dom. Ehm, och...och jobba med dom och verkligen tror jag att det skulle hjälpa samhället mycket bättre också. Vi kan fånga upp dom i skolorna.

Här resonerar Informant C ett steg längre och lyfter effekterna av musikterapi på individ- och gruppnivå till att även innefatta effekter på samhällsnivå.

5.3.2 Musikterapi inom vården

Informant A och B är på olika sätt verksamma inom vården, men det framkommer inte om informant C har någon erfarenhet av musikterapi inom vården. Intervjun med informant B var den där vi diskuterade mest ingående kring musikterapi inom vården, därför består merparten av detta kapitel av data från intervjun med informant B.

Informant B menar att musikterapi är ett område som är tvärdisciplinärt, det vill säga att det är en metod som i grund och botten är pedagogisk, men som även syftar till att utveckla sociala och emotionella förmågor, samtidigt som det också har ett kognitivt och motoriskt fokus där patienterna får träna på rent kognitiva förmågor som till exempel rytmer, puls och koordinationsförmåga. I intervjun med informant B beskrivs det så här:

Det är väldigt viktigt att se det, att man... framförallt musiken som objekt att man ska lära sig, det pedagogiska. Utförandet, utan, man använder sig av det men man ser också musiken som ett kommunikativt verktyg... Ett sätt att få kontakt, skapa relation, kunna uttrycka sig känslomässigt...ehh eh, men även jobba med funktion.

Som även framgår i citatet ovan så beskriver informant B musikterapi inom vården som ett kommunikativt verktyg och återkommer flera gånger till den beskrivningen i intervjun. Informant B beskriver även hur de använder sig av musik som ett verktyg för att utveckla som tidigare nämnda sociala och emotionella förmågor, men man gör det med det estetiska som hjälpmedel. Informant A är inne på samma spår och benämner musikterapi som ett kompletterande verktyg, både inom vården och skolan. Informant A beskriver det som att se de svårigheter en patient har, och att med musik som verktyg ge stöd för att överbrygga dessa svårigheter.

Det är nämnvärt att den del av vården som informant B är verksam inom är psykiatri. I musikterapi inom psykiatri jobbar de främst med icke-musikaliska mål som nämnt innan att utveckla sociala och kommunikativa färdigheter, men samtidigt att jobba relationsstärkande och identitetsskapande. Informant B säger: "Så ... hur jag använder det personligen, så ska jag säga att jag använder, både det receptiva, att jag kan sitta med ungar och lyssna på deras musik, vilket är en väldigt bra ingång till samtal."

Informant B beskriver detta som en ”identitetsdörr”, ett tillfälle för patienter att berätta om sig själva och sin bakgrund. Informant B är dock noga med att påpeka vikten av det estetiska och det konstnärliga i musiken, då detta gör att patienten upplever sig kompetent. Informant B är även ofta själv med och musicerar och beskriver det som att ”designa mötet” så att patienten kan känna sig trygg men dessutom kompetent. Informant B påpekar dock att de musikaliska målen också är mycket viktiga och att innehållet på sessionerna håller en hög konstnärlig kvalitet, och utvecklar vidare sitt resonemang med att man i musikterapi inte enbart kan ha musikaliska mål, men att dessa är viktiga för att patienten ska känna sig kompetent och därmed kunna uppnå de icke-musikaliska målen som är syftet med musikterapi inom den psykiatriska vården.

På den arbetsplats där informant B är verksam jobbar de mycket med skapande, till exempel genom att tonsätta en bild eller en video. Informant B säger att det är viktigt att utgå från vad barnen själva är intresserade av och berättar vidare att skapande är en huvudgren i deras arbete med musikterapi:

Så kan vi använda bild eller ... många har ju liksom, tittar ju på filmer på, älskar film, eller spel. Och, har sekvenser som, som dom spelar upp på sin mobil, stänger av ljudet, och sen så gör vi musiken till det. Och det kan börja som ett fullkomligt kaos. Men, så småningom hittar vi saker som... funk. Som vi kan liksom, lägga i en form. Så att det, utgå från vad barnen själva är intresserade av.

Här beskriver Informant B hur en inledande session med en ny klient kan se ut och där varje möte innebär ett trevande i att hitta en gemensam punkt att ta fäste på.

Informant B sitter ofta själv vid pianot, och patienterna kan då få använda sig av bland annat slagverk, tumpianon eller chimes. Det kan starta med att Informant B lägger en grund, en bordun eller ackordruna och låter de jobba på det med syfte att då de ska känna sig kompetenta och skapande med väldigt enkla medel. Informant B menar dock att det finns många rädslor kring musik hos patienterna, men att en metod där de kan kringgå dessa rädslor är att spela elbas till en låt på Spotify, något som informant B menar ofta är populärt.

Asså, ibland är det väldigt pedagogiskt, jag har ju haft flera ungdomar som vill spela elbas till exempel. Bara det att dom lär sig spela ... basgången till någon artist ... gör att dom, det lossnar. När dom väl har lärt sig det och känner sig kompetenta, då kanske dom vågar komma till pianot och vi kan göra någonting eget, inspirerat av ... den där.

Här lyfter Informant B vikten av att ta hjälp av musiken för att hjälpa eleverna att känna sig kompetenta.

5.3.3. Liknande funktioner men olika syften med musikterapi

En skillnad som både informant A och informant B lyfter fram är också just vilka benämningar man använder sig av, där man i en medicinsk kontext till exempel använder sig av benämningar som behandling och patienter, medan man i en pedagogisk kontext använder sig av benämningar som elever och lärande.

Informant A säger dock att arbetssätten för musikterapi inom vården är ganska lika arbetssätten inom den anpassade undervisningen, men att det då är en fråga om kontext och vilket syfte man har med sina strategier. I musikterapi inom vården handlar deras arbete mycket om att identifiera vilka svårigheter en patient har och hitta sätt för att överbrygga dessa, medan musikterapi inom den anpassade undervisningen ofta syftar till att identifiera en elevs styrkor och hur man kan jobba vidare med dessa.

Som tidigare nämnt så har skolan inte ett terapeutiskt uppdrag, och därför använder man sig inte av just musikterapi i skolan. Informant B gör en tydlig distinktion mellan *musikterapi* och *musikterapeutiska metoder* för att betona skillnaden mellan musikterapi som behandlingsform kontra undervisningsform. Informanten motiverar distinktionen genom att hänvisa till Skollagen och menar att skolan i Sverige inte får arbeta terapeutiskt. Denna uppfattning delas inte av de andra informanterna som inte heller skiljer på begreppen *musikterapi* och *musikterapeutiska metoder*. Samtliga informanter delar däremot en gemensam uppfattning om att anpassa sin kompetens som musikterapeut till skolans kontext. Till exempel så syftar en stor del av det musikterapeutiska arbetet till att jobba *resurstärkande*, något som Informant B, som även har stor arbetslivserfarenhet från, tycker är en viktig komponent även inom musikundervisning i den anpassade skolan. Informant B utvecklar sitt resonemang med förklaringen att det resurstärkande arbetet till exempel kan vara att träna på att vara en del av en grupp, att träna på att *uttrycka sig* och att få *känna kompetens*. Dessa parametrar är mycket viktiga inom den anpassade skolan, där många av eleverna kan ha svårigheter med att uttrycka sig i ord och att visa vad de känner.

Vad som skiljer musikterapi inom skolan åt från musikterapi inom vården är som tidigare nämnt att skolan inte har ett *behandlande uppdrag*, samt att skolan dessutom har en *läroplan* att följa. Som tidigare nämnt är det vanligt att musikterapeuter jobbar inom den anpassade skolan, men de är då inte anställda som musikterapeuter.

Därför kan man som pedagog ha stor nytta av det *specialpedagogiska perspektivet*, det vill säga att man som pedagog kan se flera olika tillvägagångssätt till att uppfylla målen i kursplanen, och därmed göra undervisningen mer tillgänglig för alla.

Informant C, som arbetar inom anpassad skola, menar att musikterapi är ständigt närvarande i undervisningen:

Jag, eh, alltså vi, jag har ju lite dubbla roller. Jag är anställd som musikterapeut men det är ju också en musiklärartjänst som jag har... det... så jag har ju en lärartjänst samtidigt. Ehm, men, eh, det är inte så jättemycket i... mer än att jag behöver ha koll på det centrala innehållet och jag behöver göra dom här omdömena och så, det som, så det får jag liksom in i min musikterapi [...] Så att jag gör nästan renodlat musikterapi på mina... musiklektionstimmar.

Informant C beskriver här sin arbetstjänst som tvärdisciplinär och betonar vikten av att anpassa yrkesutövandet till skolans styrdokument och de skyldigheter som ryms inom läraryrket. Med hänsyn till dessa premisser, bedriver C musikundervisning som till stor del bygger på musikterapeutiska tillvägagångssätt. Informant B uttrycker det som att en musikterapeut har med den musikterapeutiska kompetensen ”två blickar igång samtidigt”.

Något som också framkommer i intervjun med informant B är att skolan dock har ett uppdrag som är att jobba identitetsskapande och individstärkande, vilket också är en del av skolans värdegrund, och som elevhälsan ständigt jobbar för. Det är just dessa egenskaper som informant B syftar till att utveckla genom sitt arbete inom vården, och B är positiv till att man som pedagog kan använda sig av samma metoder inom den anpassade undervisningen, men att man då inte använder sig av termen *terapi*. Informant A är inne på samma spår, att metoderna kan vara ungefär samma inom vården som inom skolan, men att man då behöver anpassa sitt upplägg efter kontexten:

Jag tänker igen där att, att man får tänka att man använder sin musikterapeutiska kompetens i olika sammanhang och i skolan så handlar det ... det beror igen vad, vad, vad är syftet och jobbar man i en pedagogisk kontext så är det ju att jobba liksom med lärande och utveckling.

Här lyfts yrkeskompetensen fram som en viktig aspekt för att göra musikterapi applicerbart även inom skolväsendet.

5.4 Olika strategier och arbetssätt inom musikterapi

Musikterapi innefattar en mängd olika metoder, strategier och arbetssätt. Vi kommer här endast redogöra för de som tas upp i våra intervjuer av respektive informanter.

5.4.1 FMT - Funktionsinriktad arbetsmetod

Informant A berättar lite sammanfattat om vad FMT, Funktionsinriktad musikterapi och förklarar att det är en slags icke-verbal metodutbildning som skapades av Lasse Hjelm FMT på 80-talet. FMT skiljer sig en hel del från övriga musikterapiformer och är ganska isolerad enligt Informant B. Både Informant A och B nämner att det handlar mycket om att arbeta med hjärnans neuroplasticitet och stimulera till koordination. Informant A menar att metoden är ganska styrd och handlar om att ge eleven eller klienten koordinationsövningar genom att spela på cymbaler och pukor med olika klubbor. Informant A förklarar vidare att denna metod inte ligger på högskolenivå och ingår inte i utbildningen till musikterapeut på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm utan är istället förlagd på en folkhögskola i Eskilstuna. Informant B påpekar dock att den ingår i utbildningen till musikterapeut i Finland och menar att en trolig anledning till att den inte ingår i utbildningen i Sverige är att det inte finns lika mycket forskning som stödjer den. Informant B betonar att FMT inte har den psykodynamiska grunden eller utvecklingspsykologi grunden i utvecklingspsykologi som arbetar mer med känslomässig reglering, relationskompetens och upplevelse av identitet och liknar FMT mer vid ex. arbets-, eller fysioterapi. Detta bekräftas även av Informant A som menar att den inte är så utvärderad rent vetenskapligt och att det finns en viss tveksamhet till evidensen. Däremot menar Informant A att många som praktiserar den och även lärare och föräldrar till elever med stora funktionsnedsättningar tycker den är bra och Informant B belyser hur FMT kan vara användbar för arbetet med specifika funktioner i olika fall med barn som har t.ex. ADHD.

5.4.2 Multisensoriskt musikdrama

Informant A berättar vidare om en musikinspirerad intervention som kallas *Multisensoriskt Musikdrama*. Studien som ligger till grund för denna metod har påvisat effekter när det gällde engagemang hos elever med funktionsnedsättning. Tanken är att metoden ska utvecklas och spridas till anpassade grundskolor och även eventuellt gymnasieskolor i framtiden. Just nu produceras en läromedelsbok för den här metoden och nya forskningsmedel behövs för att testa den generaliserbart i större omfattning. I det stora hela menar informant A att det finns väldigt lite forskning idag, både internationellt och nationellt, framförallt med de eleverna som har de

största utmaningarna. Informant A arbetar med en studie som handlar om att samverka med lärare, musiklärare och specialpedagoger och se vilka behov som finns i praktiken och att tillsammans med forskning utvärdera och utveckla nya arbetssätt.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi resultaten från våra intervjuer med utgångspunkt ur litteraturen. Studiens syfte var att fördjupa vår kunskap inom musikterapiens befintliga arbetssätt och metoder. Vår studie ämnade även att undersöka vilka möjligheter arbetssätten och metoderna har som ett specialpedagogiskt verktyg och resurs inom den anpassade grundskolan. Vi berör även vilka effekter musikterapi har samt hur verksamma musikterapeuter ser på användandet av musikterapeutiska metoder i anpassad grundskola. Vidare fokuserade studien på att utröna om det finns en tydlig skillnad mellan musikterapi i vården kontra skolan. Utefter de svar som vi fått ställt i relation till den litteratur vi har läst kan vi se tre olika områden som tydligt har utkristalliserats och som berörs mest. Det är inom dessa tre områden som vi också kan se en påtaglig gemensam nämnare och där vi därmed lättare kan analysera och dra slutsatser i förhållande till de resultat vi har fått fram.

6.1 Effekter av musikterapi

I våra intervjuer frågade vi informanterna hur de arbetar med musikterapi inom deras respektive områden och vilka syften de ämnar uppnå med de olika arbetssätten. Samtliga använde musiken som ett estetiskt verktyg för att utveckla olika förmågor i arbetet med sina klienter och elever. Dessa förmågor involverade bland annat fysiska färdigheter som motorik och koordination där det funktionella syftet stod i fokus men även kommunikativa förmågor, som att uttrycka sig och skapa relation med eleverna och klienterna, var viktiga ur ett relationellt perspektiv. Dessa arbetssätt ligger i linje med det Hayes (2015) nämner, som menar att musikterapi kan fungera som stöd i kommunikativa, sociala, emotionella, kognitiva och fysiska mål. Ruud (1982) förklarar på liknande sätt hur musikterapi kan användas för att utveckla kognitiva och motoriska färdigheter, emotionella funktioner, socio-kommunikativa förmågor och erkännande funktioner. Även Skolverket (2022a) nämner att estetiska lärprocesser kan bidra till att främja kommunikation, sociala färdigheter och empatisk förmåga. Vidare skriver Skolverket att aktiviteter som involverar känslomässiga upplevelser, vilket även inkluderar begreppet *arousal* (känslopåslag, upphetsning), kan bidra till att främja elevers förmågor till självreglering och förståelsen för andras känslor. Ur ett långsiktigt perspektiv kan dessa aktiviteter bidra till en tryggare miljö för elever med olika sociala förutsättningar samt elever med NPF-diagnoser (Skolverket, 2022a). Sammanfattningsvis lyfter Kostkiewics m.fl. (2014) via de studier och forskning som tangerat studien av Rauscher m.fl. (1995) att musikterapi kan påverka det

autonoma nervsystemet och bl.a. minska stress och stressrelaterade åkommor. Kostkiewicz m.fl. (2014) menar också att neurobiologisk forskning visar på att musik kan väcka känslor som upphetsning, som tillfälligt kan öka den kognitiva förmågan. Det intressanta bland samtliga studier, som både försökt påvisa och motbevisa de ursprungliga resultaten, är just de som lyft fokuset bort från musik av Mozart och begreppet Mozarteffekten. Dessa har inriktat sig på att de positiva resultaten av musiklyssning mer handlar om upphetsning (*arousal*) och humör (*mood*) (Husain m.fl., 2001). Det är intressant i den bemärkelse att begreppet *arousal* fortfarande figurerar som en av många faktorer som förklarar musikens och musikterapiens olika effekter som t.ex. i texter från Skolverket (2022a) och detta lyfts även av Blood och Zatorre (2001). Forskning som specifikt inriktade sig på att försöka utröna en viss effekt av en viss musik som i fallet med Mozarteffekten har även bidragit med annan värdefull kunskap som en slags sidoeffekt och som bidragit till musikterapiens kunskapsfält. Som tidigare nämnt så var Rauscher (i Kantor & Lerner, 2000) själv kritisk till den snabba tolkningen av studierna som inriktade sig på musik av Mozart specifikt men vill samtidigt betona vikten av att använda musik i ett långsiktigt pedagogiskt arbete för barns utveckling.

I läroplanen för den anpassade grundskolan (Skolverket, 2022b) lyfts språk, lärande och identitetsutveckling som nära förknippade och där varje elev kan utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. Detta stöds av bland annat Jederlund (2011) och framhävs av Hayes (2015) i kontexten av icke-verbala elever. Liknande resonemang framkom i resultatet då informant B förklarade att ett viktigt uppdrag inom anpassad grundskola är att hjälpa elever att uttrycka sig. Musikterapi verkar med andra ord ha en betydande effekt på elevers kommunikativa förmågor, inte minst för de elever vars språkliga utveckling är sårbar. Vikten av musikterapi i sammanhanget blir ännu mer tydlig när vi ställer det i relation till ett citat av Jederlund (2011): ”jag kan sjunga och dansa, jag kan uttrycka mig - alltså pratar jag” (s. 226).

Både vårt resultat och vår litteratursökning pekar på att musikterapi kan fungera som en viktig resurs i musikundervisningen. Det verkar enligt informanterna finnas goda förutsättningar att använda *musikterapeutiska metoder* för att uppnå skolans syfte och mål. Detta understöds även av Skolverket (2022f) som lyfter musiken som verktyg i undervisningen för att utveckla kommunikation, uttryck och social förmåga. Sett till de förmågor som kan gynnas av musikterapi, ser vi flera fördelar med att använda *musikterapeutiska metoder* i undervisningen med det centrala innehållet samt läroplanen som utgångspunkt för den anpassade grundskolan.

6.2 Syften, mål och kontext med musikterapi

I våra intervjuer med verksamma musikterapeuter framkom det en del olika svar från våra informanter. Informant B sade, som nämnt i kapitel 6.3.2 i resultatdelen, att man inte får använda sig av musikterapi i skolan. Detta till skillnad från informant A och C, som menar att det visst går att använda sig av musikterapi i skolan men att man då måste anpassa sitt syfte och mål utefter kontexten. En tolkning vi kan göra utefter informanternas svar är att många arbetssätt och strategier som används inom musikterapi även går att implementera till den anpassade grundskolan, men att det då inte har ett terapeutiskt eller behandlande syfte, vilket gör att det inte kan kallas för musikterapi. Informant B som är verksam inom vården och vars uppdrag är behandlande, beskriver det som att de inte enbart kan jobba med musikaliska mål i en behandlande kontext, även om de musikaliska och konstnärliga målen är mycket viktiga. Med musikterapi inom vården är det främst den personliga utvecklingen hos deras patienter som står i fokus, som till exempel att utveckla sociala förmågor och att jobba identitetsstärkande. Här gör informant B en tydlig skillnad gentemot musikterapi i en undervisande kontext, där det som står i fokus snarare är elevernas musikaliska kunskapsutveckling. Definitionen av musikterapi som en humanistisk människosyn som präglas av att stimulera människans självläkande krafter genom musik av Hammarlund (2017) i *Möten Musik Mångfald: perspektiv på musikterapi* går att koppla till det resonemang som förs av informant B.

Enligt WFMTs (World Federation of Music Therapy) definition av musikterapi framgår det att musikterapi är något som görs i syfte att förbättra en individs generella livskvalité, och att med musik som verktyg jobba mot att stärka olika sociala egenskaper. I citatet står det däremot även att "Music therapy is the professional use of music and its elements as an intervention in [...] educational [...] environments." (WFMT, u.å.). I de intervjuer vi har genomfört lyfter samtliga informanter elevhälsoteamet som en möjlighet för skolor där musikterapi skulle kunna vara mycket användbart, något som vi kommer att återkomma till i nästa del av diskussionskapitlet. För att återgå till informant Bs påstående om att man inte "får" använda sig av musikterapi i skolan, kan vi göra tolkningen att det informant B då syftade på var i de avseenden där skolan har ett pedagogiskt uppdrag, det vill säga i undervisningen. Vi tolkar påståendet från informant B som att det skulle gå emot skolans pedagogiska uppdrag om en musiklärare valde att på en musiklektion ägna sig åt just musikterapi, utan att ha en pedagogisk tanke med det eller att kunna koppla det till läroplanen. Vi tolkar informant B som att skillnaden mellan *musikterapi*

och *musikterapeutiska metoder* är just syftet, för att det ska få kallas musikterapi krävs det att det har ett behandlande syfte. Det står däremot i Skollagen att alla elever ska ges den ledning och stimulans de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt (SFS 2010:800). Detta talar för och stärker de resonemang som samtliga informanter för i deras intervjuer, nämligen att en musiklehrare kan ha stor användning för musikterapeutiska arbetssätt, och för att motivera detta kan vi till exempel hänvisa till Skollagen. Skolan har även ett kompensatoriskt uppdrag, vilket innebär att skolan ska ta hänsyn till alla elevers olika behov. Skolan ska sträva efter att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att ta del av undervisningen, samt att främja alla elevers personliga utveckling till aktiva medborgare (SFS 2010:800).

Skolans kompensatoriska uppdrag gäller både för den anpassade undervisningen såsom den reguljära. I texten *Undervisning och lärande genom sinne, tanke och känsla* (Skolverket, 2022a) trycker författarna på vikten av estetiska lärprocesser, med vilka de menar är en annan form att ta till sig och förvärva kunskap på. Texten argumenterar starkt för dessa då de bidrar till att göra undervisningen tillgänglig för fler elever, vilket går i linje med skolans kompensatoriska uppdrag.

Detta kan vi härleda till informant A, som menar att det inte behöver vara någon svårighet med att använda sig av musikterapi i undervisningen, men att man då behöver se det som ett verktyg och anpassa det utefter skolans pedagogiska kontext.

Informant B ger även liknande svar som informant A i sin syn på musikterapi i skolan, där man för att skapa en tillgänglig lärmiljö kan ha stor användning för musikterapeutiska arbetssätt även i undervisningen, men att det då är i ett pedagogiskt syfte och att musiklehrare kan med hjälp av ett specialpedagogiskt och musikterapeutiskt perspektiv se olika sätt att för en elev att nå de pedagogiska mål som finns i det centrala innehållet. Med hjälp av synsätt som *musicizing* (Small, 1998) kan pedagoger i anpassad grundskola skapa en musikundervisning som är mer inkluderande för elever med olika funktions- och kommunikationssvårigheter, vilket vi som tidigare nämnt kan koppla till Skollagen (SFS 2010:800).

Vi anser att musik generellt fyller en terapeutisk funktion oavsett om det har ett pedagogiskt eller behandlande syfte. Genom det underlag vi har fått fram genom både vår litteratur samt ur vårt resultat kan vi hitta belägg för att både ett musikterapeutiskt synsätt samt musikterapeutiska metoder kan vara användbara i skolan och i undervisning. I *Möten, musik, mångfald: perspektiv på musikterapi* skriver Hammarlund (2017) att musik kan underlätta för människor med olika begränsade möjligheter att uttrycka sig, samt skapa motivation för att kommunicera på ett

meningsskapande sätt. Då i stort sett alla människor kan uppleva svårigheter med att uttrycka sig i ord kan också detta citat tolkas som att det finns plats för musikterapi och ett *musikterapeutiskt* synsätt både inom den anpassade och reguljära undervisningen, såväl som inom vården och andra behandlande institutioner i samhället. Informant C berättar i sin intervju att på den skola som informant C jobbar på finns det svårigheter med bland annat segregation och språksvårigheter, och där det även förekommer extrema miljöer och gängproblematik. Informant C berättar att dessa individer som kan befinna sig i eventuella riskzoner som kriminella miljöer kan komma till skolkören och visa väldigt stort engagemang och få ett stort emotionellt utlopp där. I *Psykologiskt förändringsarbete* (Sandell, 1985), finner vi stöd för att med hjälp av musikterapi nå positiva *strukturella* och *ekologiska* utvecklingsprocesser för en institution och samhällsklass som följd. Sandell (1985) menar att det är viktigt i förändrings- och utvecklingsprocesser att inte bara se till ett område som utvecklingsområde, utan att man bör se hur utveckling i ett område påverkar ett annat. Indirekt kan alltså musikterapi och musikterapeutiska arbetssätt för enstaka individer få positiv strukturell och ekologisk utveckling också. Musikens förmåga att överbrygga klasskillnader och att genom gemensamma musikupplevelser bidra till personlig utveckling nämns även i *Musik och språk* (Jederlund, 2011), som menar att skolan bör ta tillvara på musiken som verktyg för personlig- och social utveckling, samt musiken som kommunikativt verktyg. Informant B säger i sin intervju att det finns väldigt stor potential för musikterapi även i den reguljära skolan, som kan vara viktig för en positiv samhällsutveckling. Därför kan vi utifrån våra resultat samt genom den litteratur vi har använt oss av även finna stöd för ett musikterapeutiskt synsätt samt musikterapeutiska arbetsmetoder kan vara till stor nytta också i en reguljär undervisningskontext.

6.3 Musikterapeutiska metoder in i det centrala innehållet

Vi ser två möjliga användningsområden för musikterapi och musikterapeutiska metoder i den anpassade grundskolan. Arbetet med *Elevhälsan* har en möjlighet att utforska den möjlighet som finns inom musikterapi som tidigare nämnts (Skolverket, 2022d). Som komplement till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator lämnas en möjlighet utforskad och det är användningen av musikterapi och en anställd musikterapeut. Skolverket (2022d) formulerar att det ska finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses. Samtliga informanter i våra intervjuer lyfter fram elevhälsoteamet som ett lämpligt område för musikterapi, att det finns en del skolor i Sverige som har musikterapeuter i elevhälsoteamet och där en av informanterna även ansåg att det bör

finnas en musikterapeut i varje elevhälsoteam. Jämförelsen med arbetsterapi och med den betydligt vanligare arbetstiteln arbetsterapeut i elevhälsan, ställer musikterapi och musikterapeut som en jämförbar resurs. Det är rimligt att anta i tolkningen av alla informanternas svar att det förhåller sig så att det inte finns en musikterapeut anställd på så många skolor men att de skulle kunna fylla en viktig funktion. Några av de positiva effekter som musikterapi har i detta sammanhang är som en viktig ventil för känsloreglering och att känna sig sedd. Bruschia (1998) betonar de hälsofrämjande faktorerna vilket går i linje med arbetet och syftet med ett elevhälsoteam (Skolverket, 2022d). Informant B framhäver också att skolan har ett uppdrag som är att jobba identitetsskapande och individstärkande, vilket också är en del av skolans värdegrund, och som elevhälsan ständigt jobbar för (Skolverket, 2022d).

Den andra användningen vi kan se är inom den reguljära undervisningen inom den anpassade grundskolan. I Skollagen lyfts att alla barn och elever i samtliga skolformer ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål (SFS 2010:800). Vi ser även vidare formuleringar som visar på skolans uppdrag att ge stöd och ledning för alla barns olika behov och strävan att uppväga skillnader (SFS 2010:800). Det som framgår tydligt i intervjuerna är några områden där musikterapi är särskilt användbar och den sammanfattas här i fyra underkategorier: emotionella aspekter, identitet, kommunikation, och empati. Detta lyfts även av Johnels (2017) som genom arbetet med sina ”vinjetter” visar på att musiken kan ge förutsättningar för kommunikation, egenaktivitet och delaktighet. Vidare menar Johnels (2022) att arbetet med Multisensoriskt musikdrama (MSMD) kan leda till ökat engagemang, delad uppmärksamhet och initiativtagande hos personer med omfattande intellektuell funktionsnedsättning (Johnels, 2022). Detta synsätt stöds även av våra informanter som belyser hur musikterapeuten använder musiken som ett kommunikativt verktyg och uttryck och ett sätt att skapa relation. Skolverket (2022e) lyfter även förmågan att *kommunicera* för att uppleva delaktighet och förmåga samt att utveckla autonomi, uttryck och social förmåga. I nära anslutning till Skolverkets formulering betonar Informant B det resurstärkande arbetet som till exempel kan vara att träna på att vara en del av en grupp, att träna på att uttrycka sig och att få känna sig kompetent. Dessa parametrar är mycket viktiga inom den anpassade skolan, där många av eleverna kan ha svårigheter med att uttrycka sig i ord och att visa vad de känner. Områden inom musikterapi som informanterna belyser t.ex. kognitiva och motoriska färdigheter, emotionella funktioner, socio-kommunikativa förmågor återkommer även hos bl.a. (Ruud, 1982), Ruud (1990) och Bruschia (2014) samt Jederlund (2011). Vi ser genom

användningen av musikterapi eller musikterapeutiska metoder ett sätt att arbeta med områden som kommunikation, uttryck och social förmåga.

I våra intervjuer ser alla informanter möjligheter och fördelar med att använda sig av musikterapeutiska metoder inom den anpassade undervisningen. Informanterna lyfter att musikterapeuten har en musikterapeutisk kompetens och ett musikterapeutiskt förhållningssätt samt musikterapeutiska verktyg och anpassar sig till den kontexten som man befinner sig i. Vi fick genom svaren fram att det finns många musikterapeuter som är anställda inom den anpassade grundskolan, men att de då är anställda som pedagoger som får använda sig av musikterapeutiska metoder. De har då stor nytta av sitt specialpedagogiska perspektiv och de olika sätt som går att uppnå de musikaliska målen som finns i läroplanen. Informanterna betonar att användandet av musikterapeutiska metoder kan vara mycket användbart för utvecklandet av bland annat kommunikativa förmågor som till exempel samarbetsförmåga, vilket även är inskrivet i läroplanen. Detta lyfts även av Pernler (2017) som menar att musikterapi kan utgöra en resurs för elever och pedagoger när skolans ordinarie insatser inte räcker till och menar att en dubbelutbildad musiklärare/musikterapeut i svensk grundskola kan använda musikterapeutisk kunskap och kompetens i olika nivåer och hjälpa elever med olika funktionsvariationer som kan ha svårare att uppnå målen i läroplanen.

Vi ser dock en diskrepans mellan den uttryckta möjligheten till att använda musikterapeutiska metoder jämfört med hur den idag faktiskt används inom skolundervisningen. Informant B var av uppfattningen att det inte är möjligt i kontrast till Informant C som menade att det faktiskt går bra att använda sig av musikterapi i skolan om rektorn anser att det är nödvändigt för att eleverna ska kunna få en bra skolgång. I läroplanen för den anpassade grundskolan verkar rektorns övergripande ansvar vara att se till att eleverna får den ledning och stimulans samt de extra anpassningar och det särskilda hjälp de behöver finns även inskrivet i läroplanen för den anpassade grundskolan (Skolverket, 2022b).

Vi tolkar utifrån svaren från våra informanter att det går att använda sig av liknande metoder, arbetssätt och strategier som används inom musikterapi i vården i den anpassade undervisningen men att själva begreppet *terapi* då inte används och att upplägget behöver anpassas efter en pedagogisk kontext som handlar om lärande och utveckling då den inte har ett behandlande syfte. Smith (2018) menar att även om musikterapi och musikundervisning har olika objekt kan de komplettera varandra och musiklärare och musikterapeuter bör i högre utsträckning använda

varandra som resurser. Detta synsätt delas av Olofson (2017) som menar att musikterapi i träningskolan kan ha flera användningsområden samt Pernler (2017) som menar att musikterapeutisk kunskap kan utveckla själva musikämnet.

Vi kan se en del oklarheter kring titel och uppdrag och att det ser olika ut på olika skolor vilket även Olofson (2017) tar upp. Informant C är utbildad musikterapeut men är anställd som musiklejare inom den anpassade skolan och menar att musikterapi är ständigt närvarande i undervisningen som till stor del bygger på musikterapeutiska tillvägagångssätt. Enligt Berthén m.fl. (2022) saknas det både forskning och utvärderingar kring den anpassade grundskolans verksamhet och detta lyfts även av informanterna som uttrycker ett behov av vidare forskning och utvärdering av musikterapeutiska metoder inom den. Berthén m.fl. (2022) visar också att det på nationell nivå saknas både forskning om och utvärderingar om grundsärskolans musikverksamhet medan den ordinarie grundskolan utvärderats vid flera tillfällen. Andréasson m.fl. (2019) framställer att musikterapiverksamheten ligger en bra bit efter de andra nordiska länderna och delar av Europa och detta resonemang återfinns även hos Informant C som menar att Sverige ligger efter USA i detta avseende. Av Berthén m.fl. (2022) framgår dessutom att musikundervisning i grundsärskolan främst utförs av musiklejare som antingen saknar speciallärarutbildning med kunskap om undervisning för elever med IF eller av grundskollärare utan formell musiklejareutbildning.

En utmaning med att använda sig av musikterapi inom skolan tycks vara okunskap om musikterapeutens metoder. Detta kan vi t.ex. se hos Smith (2018) där det rådde oklarheter kring musiklejarens och musikterapeutens roller i skolan och brist på samarbeten mellan dem. En infallsvinkel i detta kommer från Hayes (2015) som tar upp utmaningar med att förklara den terapeutiska processen för lärare och en eventuell rollkonflikt mellan musiklejare och musikterapeut. Smith (2018) menar även att det behövs en tydligare formulering av målen för att assistera lärarna som arbetar med elever med särskilda behov.

I den nuvarande formuleringen av läroplanen (Skolverket, 2022b), det centrala innehållet i musik (Skolverket, 2022c) och kommentarmaterial till det centrala innehållet för den anpassade grundskolan (Skolverket, 2022d) kan vi inte se någon benämning av begreppet *musikterapi* men inte heller hittas något som explicit avråder eller förbjuder användandet av musikterapi eller dess olika strategier eller metoder i den anpassade grundskolan. Däremot hittar vi flertalet exempel på olika förmågor som beskrivs i läroplaner, det centrala innehållet samt

kommentarmaterial för den anpassade grundskolan som sammanfaller med förmågor och faktorer som just musikterapi arbetar med. Det rör sig exempelvis om förmåga till skapande, självständighet, delaktighet, kreativitet, nyfikenhet, självförtroende m.m. och bör också ses som en del av skolans kompensatoriska uppdrag med den tidigare nämnda formuleringen att ge alla elever den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling och uppväga skillnader i elevers förutsättningar genom att utforma skolans lärmiljö efter elevernas olika förutsättningar och behov. Vi upplever att det saknas en tydlig formulering kring hur musikterapi och musikterapeutiska former kan komplettera undervisningen i den anpassade grundskolan och finnas som resurs i ex. elevhälsan. Det verkar också saknas tillräckligt med utvärdering både av den estetiska verksamheten i den anpassade grundskolan och av användningen av antingen musikterapi eller musikterapeutiska former inom den anpassade skolan. Det vi tolkar in i resultatet från både litteratursökning och från intervjuer är att det inte verkar finnas något egentligt hinder för att pröva musikterapeutiska metoder i den anpassade grundskolan. Det kanske t.o.m. förefaller sig så att det handlar om tydligare riktlinjer för att underlätta implementeringen av detta i den anpassade skolan.

6.4 Slutsats

När vi tittar tillbaka på våra frågeställningar i detta arbete kan vi konstatera att vi har fått en hel del svar på våra frågor. Både våra informanter och litteratur samt forskning lyfter viktiga aspekter och förmågor, fysiska, psykologiska och sociala, där musikterapi och musikterapeutiska metoder kan ha en särskilt gynnsam effekt. Vi har hittat underlag för att musikterapi gynnar bl.a. sensomotorik, självuppfattning, autonomi, identitet, sociala förmågor mellanmänskliga och emotionella processer. Det verkar dock behövas fler studier som utreder och analyserar dess effekter eftersom det verkar vara skralt, både internationellt men i Sverige i synnerhet. Genom begreppet *musicking* (Small, 1998) fokuseras lek, sång, rörelse och lek även som en integral del i barns utveckling (Bjørkvold, 2005) och kommunikativ identitet (Jederlund, 2011) och där Hayes (2015) och Ruud (1982) lyfter viktiga aspekter och funktioner av användningen av musikterapi som en resurs i skolan. Musikterapin har ett väldigt brett arbetsområde men stor potential inom samtliga av dess grenar. Inom vården verkar musikterapi ha fått störst fäste i Sverige och även om många av de olika metoderna inom musikterapi verkar vara tillämpliga både inom skolans värld och inom ex. vården så är den stora skillnaden vilket syfte metoden har då den skiljer sig en hel del mellan skolan och vården.

Skolverkets läroplaner verkar, om än inte inkludera, så i alla fall öppna upp för användningen av musikterapi och musikterapeutiska metoder, både i undervisningen och i elevhälsan. Eftersom elevhälsan just nu genomgår en pågående granskning och där utredaren i just denna granskning ska analysera de nordiska länderna tillsammans med inlägg i debattartiklar som lyfter de övriga nordiska ländernas etablerade akademiska struktur tolkar vi en antydning till att Sverige ligger en aning efter i många avseenden. Behovet av fler stödinsatser verkar enligt statistiken öka för varje år trots att det inte verkar finnas ett etablerat samarbete mellan skolor och utbildade musikterapeuter. Vår slutsats är att det verkar råda delade meningar om skolan både kan och bör använda sig av musikterapi och musikterapeutiska metoder men sammanfattningsvis verkar det finnas en övertygelse och stöd för att det *kan* vara ett komplement eller ett fast inslag i inom den anpassade grundskolan.

6.5 Förslag på vidare forskning

Som tidigare nämnts, är musikterapi ett brett begrepp som innefattar flera användningsområden. Något som har väckt vårt intresse under arbetets gång, är möjligheten till att använda musikterapi som arbetsmetod även inom *den reguljära skolan*. Ju längre vi fortskred med vår studie, desto tydligare kunde vi se att musikterapiens inverkan på sociala faktorer som identitetsutveckling, relationer, kommunikativa samt empatiska förmågor är något som kan gynna alla elever, även de inom den reguljära skolan. Därför föreslår vi att vidare forskning inom detta område med fördel hade innefattat både elever och pedagoger inom den reguljära skolan. Med intervju som metod hade denna kvalitativa studie kunnat undersöka vilka effekter musikterapi har på elevers sociala förmåga.

Genom vår studies resultat har vi även fått nya insikter om Sveriges position gällande användningen av musikterapi som hälsofrämjande samhällsinsats i förhållande till andra länder. Våra informanter beskrev musikterapiens status i Sverige som relativt låg jämfört med andra länder och att musikterapi inte utnyttjas tillräckligt som resurs i det svenska samhället. Denna uppfattning delas även av Andréasson m.fl. (2019) som tidigare nämnts i ovanstående diskussion. Vi tror därför att det behövs mer svensk forskning inom ämnet för att öka kunskapen och stärka musikterapiens status i Sverige.

7. Referenslista

- Andréasson, K., Godbolt, A., Gustafsson, B., Lindblad, K., Oscarsson, S., Rosvall, C., Sandberg, M., Ullsten, A., Uggla, L., Van't Hooft, I., Von-Otter, A.S., Wallin, M., Wallius, R. (2019, 15 november) Musikterapi är ren underutnyttjad samhällsresurs. *Dagens Medicin*.
- Berthén, D., Backman Bister, A., & Lindberg, V. (2022). Musikundervisning för grundskolan? – en forskningsöversikt. *Nordic Research in Music Education*, 3, 21–50. <https://doi.org/10.23865/nrme.v3.3729>
- Bibeln*. (2000). Verbum.
- Bjørkvold, J-R. (2005). *Den musiska människan. 2:a upplagan*. Runa Förlag.
- Blood, A.J., & Zatorre, R.J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences PNAS*, 98(20), 11818-11823. <https://doi.org/10.1073/pnas.191355898>
- Brown, T. L. Wilson, T.L. (1997). Reexamination of the Effect of Mozart's Music on Spatial-Task Performance, *The Journal of Psychology*, 131(4), 365-370. <https://doi.org/10.1080/00223989709603522>
- Bruschia, K. (1998). *Defining Music Therapy – Second Edition*. Barcelona Publishers.
- Bruschia, K. (2014). *Defining Music Therapy – Third Edition*. Barcelona Publishers.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Studentlitteratur.
- Campbell. D. (1997). *Mozarteffekten*. Egmont Richter AB.
- Chabris, C.F. (1999). Prelude or requiem for the 'Mozart effect'? *Nature*, 400, 826–827. <https://doi.org/10.1038/23608>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Ds 2008:23. (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Socialdepartementet. <https://www.regeringen.se/contentassets/0b52fa83450445aebbf88827ec3eecb8/fns-konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning-ds-200823/>
- Eskilstuna folkhögskola. (u.å.). *Musikterapeut FMT-modellen*. Hämtad 2024-04-23. <https://eskilstunafolkhogskola.nu/musikterapeut-fmt-modellen-2-ar-distans/>
- Fagius, J. (2015). *Hemisfärernas musik*. Bo Ejeby Förlag.

- FMS, Förbundet för Musikterapi i Sverige. (u.å.) *Musikterapins historia i Sverige*. Hämtad 2024-05-31. <https://www.musikterapi.se/musikterapins-historia/>
- Hallin, M. (1982). *Musik är utveckling: om musikens roll i specialpedagogik och terapi*. Utbildningsradion.
- Hallin, M. (Red.) (1995). *Rapport från 2:a Nordiska musikterapi konferensen*. KMH Förlaget.
- Hammarlund, I. (2017). In i musiken – en introduktion till musikterapi. I: Sandell, A., Hammarlund, I., Kuuse, A.-K., Johnels, L. (Red.), *Möten Musik Mångfald. Perspektiv på musikterapi* (s.13–32). Förbundet för musikterapi i Sverige (FMS).
- Hayes, T. (2015). Music therapy in the context of the special school. I J. Edwards (Red.), *The Oxford handbook of music therapy*, 176-185. Oxford university press.
<https://academic-oup-com.ezproxy.ub.gu.se/edited-volume/34473/chapter/292493826>
- Husain, G., Schellenberg, G.E. Thompson, W.F. (2001). Arousal, Mood, and the Mozart Effect. *Psychological Science*, 12(3), 248-251.
<https://www.jstor.org/stable/40063588>
- Jederlund, U. (2011). *Musik och språk*. Liber.
- Johnels, L. (2017). Att mötas utan ord – musikterapi med personer med grav intellektuell funktionsnedsättning. I: Sandell, A., Hammarlund, I., Kuuse, A.-K., Johnels, L. (Red.), *Möten Musik Mångfald. Perspektiv på musikterapi* (s.231–242). Förbundet för musikterapi i Sverige (FMS).
- Johnels, L. (2022). Multisensoriskt musikdrama: Ett pedagogiskt arbetssätt för personer med flerfunktionsnedsättning. *Musikterapi i vård och omsorg*, 99(5–6), 733–743.
<https://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/2851/2715>
- Johnels, L., Vehmas, S., & Wilder, J. (2021). Musical interaction with children and young people with severe or profound intellectual and multiple disabilities: a scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(4), 408-504.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1959875>
- Johnels, L., Wandin, H., Dada, S., Wilder, J. (2023). The effect of MultiSensoryMusic Drama on the interactive engagement of students with severe/profound intellectual and multiple disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*. 52(1) s.150-165
<https://doi.org/10.1111/bld.12559>
- Kantor, A., & Lerner, T. (2000, 31 augusti). Musik stimulerar barnens tänkande. *Dagens Nyheter*, 46.
- Koelsch, S. (2009). A Neuroscientific Perspective on Music Therapy. *The Neurosciences and Music III - Disorders and Plasticity*, 1169 (1).
<https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.2009.04592.x>

- Klockljung, M., & Kim, M.H. (1996). *En klingande bro*. Utbildningsradion AB
- Konarski, K. & Theorell, T (Red). (1998). *När orden inte räcker: läkning av psykosomatisk sjukdom genom terapeutiskt arbete med musik, dans, bild och psykodrama*. Bokförlaget Natur & Kultur.
- Kostkiewics, M., Mariani, G., Pauwels, E.K.J., Volterrani, D. (2014). Mozart, music and medicine. *Medical Principles and Practice*, 23(5), 403-412.
<https://doi.org/10.1159/000364873>
- Olofson, B., N. (2017). Klingande kommunikation – musikterapi i träningskolan. I: Sandell, A., Hammarlund, I., Kuuse, A.-K., Johnels, L. (Red.), *Möten Musik Mångfald. Perspektiv på musikterapi* (s.261–272). Förbundet för musikterapi i Sverige (FMS).
- Pernler, K. (2017). Jag känner mig stark – musik och musikterapi som resurs i grundskolan. I: Sandell, A., Hammarlund, I., Kuuse, A.-K., Johnels, L. (Red.), *Möten Musik Mångfald. Perspektiv på musikterapi* (s.253–260). Förbundet för musikterapi i Sverige (FMS).
- Rauscher, F.H., Shaw, G.L., & Ky, K.N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44-47.
[https://doi.org/10.1016/0304-3940\(94\)11221-4](https://doi.org/10.1016/0304-3940(94)11221-4)
- Regeringskansliet. (2024, 12 mars). *En förbättrad elevhälsa*.
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2024/03/dir.-202430>
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Solum Forlag. Oslo.
- Ruud, E. (1982). *Vad är musikterapi? - En introduktion*. AB Grafisk press
- Ruud, E. (2002). *Varma ögonblick*. Bo Ejeby Förlag
- SAM, Sveriges Akademiska Musikterapeuter. (u.å.). *Musikterapi*. Hämtad 2024-04-23 från <http://www.musikterapeut.se/index.php?page=utbildning>
- Sandell, A. (2013). *Musik för Kropp och Själv: Modell för Interaktiv Musikterapi*. [Doktorsavhandling, Nordiska ministerrådet, Nordic School of Public Health NHV].
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:787212/FULLTEXT01.pdf>
- Sandell, G. (1985). *Psykosocialt förändringsarbete*. Liber.
- SFS 2010:800. *Skollag*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/#K11
- Skolverket (2022a). *Undervisning och lärande genom sinne, tanke och känsla*. Skolverket.
<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P05128081>

- Skolverket (2022b). *Läroplan för anpassade grundskolan*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/undervisning/anpassade-grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-anpassade-grundskolan/laroplan-for-anpassade-grundskolan>
- Skolverket. (2022c). *Läroplan för anpassade grundskolan. Läroplan – musik*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/undervisning/anpassade-grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-anpassade-grundskolan/laroplan-for-anpassade-grundskolan?url=907561864%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRSAMUS01%26tos%3Dgran&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa889e>
- Skolverket (2022d). *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=10021>
- Skolverket (2022e). *Kommentarmaterial till kursplanen till estetisk verksamhet för den anpassade grundskolan*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2023/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-estetisk-verksamhet---anpassade-grundskolan>
- Skolverket (2022f). *Kommentersmaterial till kursplanen i musik - anpassade grundskolan*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2023/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-musik---anpassade-grundskolan>
- Skolverket (u.å.). *Utbildningsguiden - Om anpassade grundskolan*. Hämtad 2024-04-27.
<https://utbildningsguiden.skolverket.se/grundskolan/om-forskoleklass-och-grundskola/om-anpassade-grundskolan>
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij I skolan. Bland plugghästar och fusklappar*. Nordstedts Akademiska förlag.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Smith, J. C. (2018). Hidden in plain sight: A music therapist and music educator in a public school district. *International Journal of Music Education*, 36(2), 182–196.
<https://doi.org/10.1177/0255761417712319>
- Steele, K.M. et al (1999). *Nature*, 400, 827.
<https://doi.org/10.1038/23611>
- Trevarthen, C. (1988). Universal co-operative motives: How infants begin to know the language and culture of their parents. I G. Jahoda & I. M. Lewis (Red.) *Acquiring culture: Cross-cultural studies in child development*. 37–90 Croom Helm.
- UNICEF Sverige. (2024). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*.
https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten?_gl=1*1w3fe40*_up*MQ..&gclid=Cj0KCQoiAnfmsBhDfARIsAM7MKi

[0URZ81yOURLnw3DBr86MYW_ZPGZAX9bc2QfUrkgIFtgoWAJTjEM5QaAokIEALw_wcB](#)

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wallin, N.L. (1982). *Den musikaliska hjärnan - En kritisk essä om musik och perception i biologisk belysning*. Kungl. Musikaliska Akademien. Wigram, T., Nygaard Pedersen, I. & Bonde, L. O. (2002). *A comprehensive guide to Music therapy*. Jessica Kingsley Publishers.

<https://archive.org/details/comprehensivegui0000wigr/page/n3/mode/2up>

World Federation of Music Therapy. (u.å.). *About WFMT*. Hämtad 2024-05-31 från <https://www.wfmt.info/about>

Bilagor

Bilaga 1: Samtyckesblankett



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

På ämneslärarutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t ex intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i er LUP. Det är Lunds universitets plattform för registrering och visning av publikationer som produceras av universitetets studenter.

Datum:

Samtycke till medverkan i Examensarbete, SA2

Jag heter Mathias Birde Lisssmyr och är student på ämneslärarutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö, läser tionde och sista terminen och tar examen våren 2024. Jag skriver detta examensarbete tillsammans med Theodor Haglund Backman och Samuel Nilsson.

Denna intervju syftar till att få ökad kunskap om musikterapi och dess metoder och i vilken utbredning som den kan användas och praktiseras idag i den anpassade grundskolan samt vilka potentiella utvecklingsmöjligheter det finns inom det området. Intervjun kommer ske via Zoom och kommer att spelas in samt transkriberas och användas i textformat i arbetet. Inga bilder eller videofilmer kommer att publiceras och allt insamlat material kommer bara finnas tillgängligt för handledare samt examinator.

Allt insamlat material och personuppgifter samt samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Musikhögskolan i Malmö.

Studentens underskrift och namnförtydligande:

.....

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....

Ansvarig handledare på Musikhögskolan i Malmö:

.....

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna självständiga arbete, samt bekräftar att jag tagit del av informationen om Musikhögskolan i Malmös behandling av personuppgifter, och [Vetenskapsrådets forskningsetiska principer](#), som säger att:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Du som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta (även om du först tackar ja) och rätt att avbryta din medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Du som deltar kommer aidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Namn:.....

Namnförtydligande:.....

Dagens datum:.....