



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Samverkan mellan vuxna under ”Musical Interaction” med elever med autism

Linn Johnels

LAU690

Handledare: Mona Hallin

Examinator: Kerstin Lökken

Rapportnummer: HT08 1190 2

# Abstract

Titel:	Samverkan mellan vuxna under ”Musical Interaction” med elever med autism
Termin och år:	Höstterminen 2008
Författare:	Linn Johnels
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Mona Hallin, Musikvetenskap
Examinator:	Kerstin Lökken, Etnologi
Rapportnummer:	HT 1190 2

Syftet med min undersökning var att studera hur samverkan mellan musikspecialister och nyckelpersoner fungerar och organiseras under ”Musical Interaction”-lektioner på Sutherland House School i Nottingham, England. ”Musical Interaction” är ett lekbaserat arbetssätt som används för att stimulera kommunikativ och social utveckling hos elever med autism. I en intonande och tillåtande anda fungerar musiken som ett tydliggörande ramverk för interaktionen. Under arbetssättet arbetar två vuxna tillsammans, en nyckelperson som är en vuxen som känner eleven väl, samt en musikspecialist som ger musikalisk inramning åt interaktionen mellan eleven och nyckelpersonen. Mina forskningsfrågor rörde hur de vuxna kommunicerade under ”Musical Interaktion”, hur planering och utvärdering genomfördes samt hur arbetsfördelningen såg ut.

Min studie är en fallstudie och för att besvara mina frågeställningar valdes kvalitativ metod i form av deltagande observationer av ”Musical Interaction”-lektioner samt intervjuer med två musikspecialister samt två nyckelpersoner.

I studien framkom att icke-verbal kommunikation föredrogs som kommunikationsmedel under lektionerna. Det kontinuerliga samtalet mellan lektionerna var viktigt, då utvärderingen fungerade som planering inför kommande lektioner. Även vikten av övergripande mål framkom. Detta beskrevs som en förutsättning för att kunna uppnå den flexibilitet som krävdes för att i processen kunna utgå från eleven. Informanterna uttryckte däremot en motvilja mot att arbeta med specifika delmål, då detta kunde medföra en risk att fokus hamnade på fel saker i undervisningen.

Betydelsen av olika och jämbördiga roller mellan den personal som samverkade poängterades.

Angående musikspecialistens roll som stödjande och ibland styrande i interaktionen, framkom att graden av styrning i interaktionen varierade beroende på nyckelpersonens erfarenhet, kunskap och självförtroende. Studien har även pedagogiska konsekvenser i relation till att läraryrket alltmer förutsätter samverkan med andra lärare eller med andra professioner.

Nyckelord: kommunikation, samverkan, språkutveckling, musik, autism, skola.

# Innehåll

Inledning	5
Syfte och frågeställningar	5
Bakgrund och teoretisk inramning	6
<b>Översikt</b>	6
<b>Autism, kommunikation och lärande</b>	6
<b>”Musical Interaction”</b>	7
<i>Struktur</i>	9
<i>Intoning</i>	9
<i>Följa eleven</i>	9
<i>Sånger</i>	9
<i>Strukturerade aktivitetssånger</i>	9
<i>Flexibla aktivitetssånger</i>	9
<i>Improviserade sånger</i>	9
<i>”Timing” och avsiktlighet</i>	9
<i>Förväntanslekar</i>	10
<i>Instrument och föremål</i>	10
<i>Samverkan mellan de vuxna under MI</i>	10
<b>Om samverkan</b>	10
<b>Sammanfattning</b>	11
Metod	11
<b>Val av metod</b>	11
<b>Deltagare och urval</b>	12
<b>Etik</b>	12
<b>Tillvägagångssätt</b>	13
<b>Analys</b>	13
<b>Validitet och reliabilitet</b>	14
Resultat	15
<b>Tema 1: Kommunikationen under MI</b>	15
<i>Tal</i>	15
<i>Ögonkontakt, gester och kroppsspråk</i>	16
<i>Tempo och volym</i>	16
<i>Just do it!</i>	16
<b>Tema 2: Gemensam förståelse av vägen till utveckling</b>	16
<i>Processen och målet</i>	17
<i>Det kontinuerliga samtalet – om utvärdering som planering</i>	18
<b>Tema 3: Musikspecialistens roll</b>	
<b>– från dirigent till ackompanjator</b>	18
<i>Stödjer, förstärker, inspirerar</i>	19
<i>Leder eller följer</i>	19
<i>Att tydliggöra musikspecialistens och</i>	
<i>nyckelpersonens olika roller</i>	20
<b>Sammanfattning</b>	21

Slutdiskussion	21
<b>Resultatdiskussion</b>	22
<b>Konsekvenser för pedagogisk verksamhet</b>	23
Referenser	25

Bilaga: Intervjuguide till intervjuerna vid Sutherland House School

## Inledning

Jag utbildar mig till musik- och svensklärare och mitt intresse för musik, språk och kommunikation har lett mig till den verksamhet där jag arbetar som musikhandledare parallellt med mina studier. Jag arbetar på ett aktivitets-, kunskaps- och kulturcenter för personer med intellektuella funktionsnedsättningar på en tidig utvecklingsnivå. På min arbetsplats arbetar vi konsultativt gentemot specialklasser och träningskolor för barn och ungdomar samt dagliga verksamheter för vuxna. Vi tar även emot skolelever och vuxna besökare vid olika kulturella evenemang. I mitt arbete är musiken ett viktigt verktyg för kommunikation, egen aktivitet och glädje för personen.

De personer jag träffar har inget eller väldigt begränsat talat språk, och flera har förutom den intellektuella funktionsnedsättningen även en autismdiagnos. Alla är beroende av närstående eller assistenter som kan tolka deras signaler och föra deras talan. Min erfarenhet från mitt arbete är att samarbetet mellan personal kring eleverna/besökarna ibland fungerar väldigt bra, men andra gånger mindre bra, något som i högsta grad påverkar eleven/besökaren.

I *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94), framhålls att ”alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (Skolverket 1994:12). Det står vidare att ”[l]äraren skall samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen” (ibid.). Hur ska vi som personal kring eleven agera för att samverkan ska bli så givande som möjligt?

Sutherland House School är en specialskola för barn och ungdomar med autism i Nottingham, England. Där har man utvecklat en metod kallad ”Musical Interaction” (hädanefter förkortad till MI). I metoden samverkar två vuxna i arbetet med eleverna, och musik används som ett medel för språkutveckling och kommunikation för eleverna (Prevezer, 2000a: 55-60). Detta arbetssätt har uppmärksammats i forskning tack vare goda resultat med eleverna, samt att det bygger på en solid teoretisk grund. I det här examensarbetet studerar jag hur samverkan mellan de två vuxna fungerar och organiseras under MI på Sutherland House School. Genom att studera MI hoppas jag kunna bidra med kunskap om hur samverkan kan organiseras i pedagogiska sammanhang. Men ett väl fungerande samspel mellan personal är inget mål i sig självt, utan målet med MI är att stödja den kommunikativa utvecklingen hos eleverna. Det förefaller mycket viktigt att i undervisningen försöka stödja kommunikationsutveckling även hos svenska elever med autism, vilket i sin tur också kan stödja det allmänna lärandet. Detta understryks också av en undersökning av Riksföreningen Autism (2008:16) där det visade sig att elever med autism har större problem med att nå kunskapsmålen i svenska skolan än vad andra funktionshindergrupper har. En andra avsikt med uppsatsen är därför att introducera MI och tankarna bakom detta arbetssätt, samt att analysera en aspekt av MI (de vuxnas samverkan) som inte är väl beskriven i befintlig litteratur.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur samverkan mellan musikspecialister och nyckelpersoner på Sutherland House School fungerar och organiseras. Avsikten i föreliggande examensarbete är således inte att i första hand beskriva arbetet med eleverna, utan fokuserar de vuxnas samverkan under MI. Fyra forskningsfrågor ställs:

- Hur kommunicerar musikspecialister och nyckelpersoner under MI-lektioner?
- Hur görs arbetsfördelningen mellan musikspecialister och nyckelpersoner under MI-

- lektioner?
- Hur utvärderar musikspecialister och nyckelpersoner MI?
- Hur planeras MI-lektioner?

## Bakgrund och teoretisk inramning

### Översikt

I detta avsnitt kommer jag först att ge en översiktlig introduktion till forskningen om kommunikation och lärande hos barn med autism. De vetenskapliga texter som avsnittet baseras på är skrivna av främst logopedier, språkvetare och utvecklingspsykologer. En del av dessa arbetar eller har arbetat vid Sutherland House School. Framförallt har logopeden och musikspecialisten Wendy Prevezer vid Sutherland House School publicerat ett flertal arbeten det senaste decenniet. Eftersom metoden MI bygger på ett antal teoretiska antaganden rörande tidig normal och avvikande kommunikativ utveckling hos barn, bildar stycket en omistlig grund för det därefter kommande stycket där MI introduceras. Här kommer både tankarna bakom MI, och det konkreta arbetet att beskrivas. Det sista stycket i avsnittet behandlar forskning om samverkan i allmänhet, och samverkan i pedagogiska sammanhang i synnerhet.

### Autism, kommunikation och lärande

Autism är en beteendedefinerad spektrumdiagnos som varierar i svårighetsgrad. Vissa personer med autism är normalbegåvade, andra har en intellektuell funktionsnedsättning. Enligt psykiatrikern Lorna Wing (1996 i Prevezer 2002:2) handlar autism och autismspektrumtillstånd om problem inom tre funktionsområden:

1. Kommunikation.
2. Sociabilitet och social förståelse.
3. Beteendeflexibilitet/föreställningsförmåga.

Stor variation råder rörande uttrycket i dessa svårigheter, vilket inte minst gäller på området språk och kommunikation. Somliga personer med autism har en total avsaknad av talat språk eller ett mycket begränsat sådant. Vanligt förekommande är då ekotal, där barnet med autism ordagrant repeterar det andra säger till honom eller henne. Andra elever med normal begåvning och autism kan ha ett väl utvecklat ordförråd och ett pedantiskt och välartikulerat talspråk. Inte sällan har dessa elever ändå svårt att anpassa användandet av språket i olika sociala sammanhang, vilket kan göra att det språkliga samspelet med andra ändå blir svårt. Prevezer (2002:1) tar också upp frågan om motivation, att många elever med autism helt enkelt verkar ointresserade av att kommunicera.

”Tydliggörande pedagogik” handlar om olika typer av övergripande anpassningar som görs i den fysiska och pedagogiska miljön för elever med autism (Autismforum 2008). Tydlighet kan vara bra för att eleven bättre förstår vad som förväntas av honom eller henne i en viss situation. Situationer som är oförståeliga är ofta skrämmande för oss alla, oavsett om man har autism eller ej, och hos eleven med autism kan det leda till utåtagerande beteende. Tydligheten är också viktigt för intresset och motivationen att lära och samspela. Inlärningspsykologen Stuart Powell (2000:8-12) tar, i sin bok om lärande hos elever med autism, upp några allmänna principer som man som lärare kan tänka på vid undervisning av elever med autism. En princip är att vi måste försöka ta ett “autistiskt perspektiv” i undervisningen, det vill säga att se på lärandesituationen ur elevens synvinkel. Detta handlar till stor del om att inte ta saker för givet. Powell nämner till exempel att vi inte kan ta för givet att en vinkning betyder ”hej då, nu går jag” för eleven med autism. En annan princip handlar om att lära elever med autism om lärande. Detta handlar till exempel om att visa eleven med autism hur saker som lärts in i en situation kan användas i en annan situation, vilket innebär att läraren måste visa hur saker och ting hänger samman i världen. Foton, filmer och bilder

kan ibland vara bra för att få eleven med autism att ”ta med sig” det lärda till andra situationer, skriver Powell. Elisabeth Råberg, som är journalist och förälder till två pojkar med autism, diskuterar vidare i sin bok *Omsorg utan våld* (2008:206-213) hur viktigt det är för vuxna kring barn med autism att anpassa det egna språkbruket. Råberg menar att man ska uttrycka saker och ting rakt och utan mångordighet och varnar för hur lätt det är att överskatta barnets språkförståelse, vilken kan vara mycket låg.

Även Prevezer beskriver hur viktigt det är att ta barnets perspektiv när det gäller motivation till kommunikation och lärande: ”People with autism have strikingly different priorities and motivators in life from those without the condition” (Prevezer 2002:1). Detta pekar i sin tur på behovet av ett arbetssätt som tar hänsyn till varje barns intressen och ”motivators”.

Det framhålls ofta att musikverksamhet av olika slag fungerar väl och är motiverande för personer med autism (Sandell 1999:304; Wimpory & Nash 1999:17). Autismforskarna Rita Jordan och Sarah Libby skriver i kapitlet ”Att utveckla och använda lek i undervisningen” följande som stöd för detta: ”Musik hjälper ofta barn med autism därför att den tycks både skapa intresse för och ge mening till sociala situationer där detta annars skulle saknas” (Jordan och Libby 1998: 61).

### **”Musical Interaction”(MI)**

Sutherland House School drivs av stiftelsen NORSACA (Nottingham Regional Society for Adults and Children with Autism). Skolmyndigheterna i Nottingham och det omgivande länet betalar för platser på skolan. Undervisning sker på fem skolor och det finns utrymme för 84 elever. Eleverna är mellan 3 och 19 år (Sutherland House Children's Services. Sutherland House School. Prospectus 2007-2008. [www.norsaca.org.uk](http://www.norsaca.org.uk)).

Under tidigt 1980-tal utvecklade musikspecialisten Isabel Jones MI vid Sutherland House School (Prevezer 2000b:1). Arbetssättet utformades tillsammans med skolans personal och har sedan dess vidareutvecklats av efterkommande personal. Det är framförallt musikspecialisten Prevezer som har skrivit ner och publicerat material om metoden.

I studien *Projekt samspel* (Fredriksson m. fl. 1996) besöktes och beskrevs arbetet med MI på Sutherland House School för första gången av svenska pedagoger.

Den teori som MI grundar sig på bygger på observationer av hur samspelet mellan förälder och barn påverkar barns normala språkutveckling (Christie, Newson, Newson och Prevezer 1992:67-68; Prevezer 2000:58; Wimpory och Nash 1999:17-18, 24-25). I denna tradition framhålls att turtagning och inlevelseförmåga är nödvändiga för den verbala och icke-verbala kommunikativa utvecklingen. Ragnhild Söderbergh är en svensk barnspråksforskare i denna tradition. I sin bok *Barnets tidiga språkutveckling* beskriver Söderbergh (1988:13-20) hur viktig den tidiga icke-språkliga interaktionen är för språktillägnet. Redan det nyfödda barnet kan samspela med föräldern. Söderbergh skriver att när barnet sedan blir lite äldre kan barnet och den vuxne samordna sina blickar och upplevelser utåt mot världen och då kommer föräldern att kunna klä ”barnets iakttagelser i språk” (Söderbergh 1988:18). På detta sätt lär sig barnet ord för olika saker. Söderbergh beskriver hur viktig repetition är i denna interaktion: ”[i]de dagliga rutinerna med blöjbyte, bad, påklädning, matning och promenad utbildas vissa språkliga ritualer och vanor” (Söderbergh 1988:20) och ”regelbundet återkommande, likartade situationer, där man yttrar vissa schablonfraser är sannolikt särskilt betydelsefulla för att barnet skall lära sig språket”(ibid.). Det är, skriver Söderbergh, också nu som språklekar mellan barnet och den vuxne startar: till exempel tittut, ”gömmalekar” och benämna-lekar (”Ja, titta. Vad är det?”). Söderbergh fortsätter och skriver att i sådana samspel deltar barnet med sitt kroppsspråk – ”blickar, minspel, kroppsrörelser, gester – men också ljud och ljudkombinationer, som under den fortsatta utvecklingen kommer att ersättas med ord: barnet börjar tala” (ibid.). Också musikerapeuten och musikhandledaren Ulf Jederlund

(2002:61-64) beskriver i sin bok *Musik och språk* hur detta rytmiska samspel mellan barn och förälder lägger grunden för språktillägnet.

Barn med autism har ofta svårt att uppnå samordnat samspel med föräldern. I en vetenskaplig artikel av psykologi- och autismforskarna Dawn Wimpory och Susan Nash beskrivs hur problem med "social timing" leder till att rytmen mellan den vuxne och barnet med autism kommer "i otakt", varpå det blir svårt för den vuxne att klä gemensamma upplevelser i ord eller att utveckla samspel i olika typer lekar (Wimpory & Nash 1999:25). Detta leder i sin tur till försenad eller utebliven talspråksutveckling.

Målet med MI är att genom en musikalisk inramning ge eleven stöd i en tydlig, lekfull och förverbal interaktion. Processen är en spegling av den interaktionsprocess som barnet missade under spädbarnstiden på grund av sina svårigheter att ta del av föräldrarnas försök att leka och interagera: "the essential orientation of this approach has been to reproduce the conditions and circumstances which [...] effectively promote language development in the normal infant" (Christie, Newson, Newson och Prevezer 1992:75).

Prevezer (2002:5-8) skriver hur behavioristiska metoder har använts för att påverka kommunikationsutvecklingen för barn med autism, men att MI bygger på en annan filosofi med inspiration från intensiv interaktionsterapi och lekpedagogik. I sådan interaktionsterapi finns det enligt Prevezer tre teman:

- en övertygelse att själva interaktionen är av minst lika stor betydelse som undervisning av specifika färdigheter.
- en villighet hos pedagogen till "intoning" eller att "stämna in" och låta sig ledas av intressen, handlingar och sinnesstämning hos barnet. Detta kan ske genom rytm och ljud, rörelse eller lek, dvs. med icke-styrande medel.
- ett mål att uppnå ömsesidighet, där både barn och den vuxne påverkar och svarar på varandras beteenden på ett balanserat sätt.

(Prevezer 2002: 8, min översättning.)

Det som gör MI till en pedagogisk metod snarare än en "traditionell" musikterapeutisk sådan, är att fokus inte ligger på interaktionen mellan musikspecialisten och eleven, utan på interaktionen mellan eleven och en "nyckelperson". En nyckelperson är en vuxen som kontinuerligt träffar barnet, t ex en förälder eller den vanliga läraren eller assistenten i klassen (Christie, Newson, Newson och Prevezer 1992:75). I "traditionell" musikterapi möts klienten och terapeuten musikaliskt och terapeutiskt för att "återuppbygga, underhålla och förbättra den mentala och fysiska hälsan" hos klienten (The National Association of Music Therapy 1995 i Forss Wårja 1999: 88-89). Enligt Isabel Jones (grundaren av MI) är det ingen lämplig utgångspunkt att försöka bygga en sådan relation med eleven med autism på rådande premisser, där eleven och musikspecialisten oftast endast träffas en gång i veckan (Christie, Newson, Newson och Prevezer 1992:75). Även om det kan vara givande för den vuxne musikterapeuten att utveckla en nära relation till eleven vid dessa tillfällen, menar personerna bakom MI att barn med autism i första hand behöver utveckla samspelet med sina nyckelpersoner. Att stödja samspelet mellan elev och nyckelperson är därför musikspecialistens huvuduppgift (Christie, Newson, Newson och Prevezer 1992:75).

Hur fungerar MI rent konkret? Christie, Newson, Newson och Prevezer (1992:75) beskriver att MI sker i ett litet behagligt rum i en del av skolan där interaktionen riskerar att störas så lite som möjligt. I Prevezers texter (2000a, 2000b, 2002) redogörs noggrant för hur en MI-lektion kan gestalta sig, vilket jag sammanfattar nedan.



### *Struktur*

Lektionerna är uppbyggda så att hej- och hejdåsånger skapar ett ramverk till MI-lektionerna. Däremellan varierar olika aktiviteter. Hur styrande och strukturerad lektionen är anpassas till eleven och de vuxnas behov och personligheter.

### *Intoning*

Intoning är central strategi, där de vuxna utvecklar en lyhördhet och förståelse för elevens användning och förståelse av kommunikation, intressen och dagsform. Prevezer (2000b:4) beskriver att de vuxna vid intoning använder sig av sin intuition, sin kunskap om den enskilda eleven, sin förståelse och kunskap om autism och barns generella utveckling, samt sin erfarenhet av vad som har fungerat med andra elever. Prevezer skriver vidare att de vuxna strävar efter att möta eleven på den nivå där han eller hon befinner sig, samt att hjälpa varje elev att utveckla sina kommunikativa färdigheter och uttrycka sina känslor. Nedan följande aktiviteter och strategier används för att uppnå detta.

### *Följa eleven*

Eleverna får välja eller initiera favoritsånger och lekar under MI-lektionerna. Även elever som ännu inte kan efterfråga aktiviteter, uppmuntras att initiera aktiviteter. Detta görs genom att de vuxna imiterar elevens spontana ljud och rörelser. För elever som är ointresserade av att interagera, är imitation det enda som kan engagera dem i någonting som liknar en konversation, menar Prevezer (2000b:4). Den här strategin leder ofta till ökad ögonkontakt och turtagning och kan ibland leda till ett intresse att imitera tillbaka.

### *Sånger*

Under MI används olika typer av sånger. Från traditionella sånger, till sånger som improviseras för att besvara något som händer på lektionen.

### *Strukturerade aktivitetssånger*

”Imse vimse spindel” är ett exempel på en strukturerad aktivitetssång. Orden, melodin och rörelserna är konstanta, vilket skapar ett tydligt och förutsägbart ramverk till kommunikationen. På detta sätt kan eleven förutsäga vad som kommer att ske och kan därmed själv delta med ord och/eller rörelser.

### *Flexibla aktivitetssånger*

Det här är aktivitetssånger som har en tydlig struktur men där nya ord och händelser kan läggas till i stunden. De beskrivs som användbara för olika åldrar och konstellationer och kan ge eleven möjlighet att både komma med egna idéer samt att lära från de vuxna.

### *Improviserade sånger*

Det här kan vara sånger om ett intressant ämne eller en sång där de vuxna fortlöpande kommenterar vad eleven gör. Det kan också vara kända sånger med påhittade ord eller sånger som improviseras i stunden.

### *”Timing” och avsiktlighet*

Så snart en sång är välkänd, kan ”timing” varieras. Nu kan eleven förvänta sig vad som kommer att hända och på så sätt själv ha en möjlighet att delta. Att göra pauser precis innan nyckelord eller favoritaktiviteter fungerar som en ”stickreplik” och skapar möjlighet för eleven att själv bli delaktig i aktiviteten, i ett slags gemensamt meningsskapande, skriver Prevezer (2000b:5). Spontana och flexibla aktivitetssånger ger de vuxna möjlighet att tillskriva avsiktlighet till elevens handlingar och ljud. Detta hjälper eleven att bli mer självmedveten och inse vilken effekt hon eller han kan ha på en annan person. Detta kan leda till mer medveten kommunikation och reella val. Rim och ramsor används också ibland under MI-lektionerna och kan varieras på samma sätt som sånger.

### *Förväntanslekar*

Förväntanslekar består av korta, repetitiva lekar som byggs upp av spänning följt av en upplösning vid ett nyckelord. Det kan vara traditionella lekar som ”Tittut!” eller påhittade lekar som ”Vi går upp, upp, upp och ...ner!” Denna typ av lekar används ofta vid lek mellan föräldrar och barn. I skolsituationen varierar och anpassas lekarna efter elevens ålder, förmågor och preferenser. Under MI-lektioner används förväntanslekar ofta på samma sätt som sånger. Spänning och ”timing” byggs upp kring en höjdpunkt för att motivera eleven att själv bli delaktig. Trots att dessa lekar inte är musikaliska till sin natur kan musiken förstärka och variera skeendet.

### *Instrument och föremål*

Musikinstrument och föremål så som färgade sjalar, hattar etc. används ofta under MI för att skapa en gemensam uppmärksamhet under interaktionen. För de äldre eleverna är musikinstrument centrala i interaktionen. De erbjuder en möjlighet för eleven att uttrycka sina känslor och är ett verktyg för musikalisk konversation. För de yngre eleverna används musikinstrument i mer specifika aktiviteter. Prevezer menar att det är viktigt att ha i åtanke att föremål och instrument kan bli ett hinder i interaktionen för vissa elever. Men om de används med eftertanke kan de däremot bli en viktig länk mellan de personer som använder dem (Prevezer 2000b:5).

### *Samverkan mellan de vuxna under MI*

Ett utmärkande drag för MI är som nämnts att två vuxna är närvarande, men i litteraturen beskrivs denna samverkan mellan de vuxna knapphändigt. Jag tror att en ökad förståelse av denna samverkan är viktig om MI ska kunna föras över till andra verksamheter än Sutherland House School. Prevezer nämner att det är nödvändigt med ”a degree of team-work within a school setting” (Prevezer 2000a:59) och att musikspecialisten kan anta en mer styrande roll om nyckelpersonen är oerfaren av MI. Också Wimpory och Nash (1999:18) nämner i sin sammanfattning av elementen i MI hur musikspecialistens styrande roll gentemot nyckelpersonen (”carer”) förändras över tid. Så här beskriver forskarna elementen i MI:

*[S]caffolding* (Bruner 1983) of the interaction by the carer who affords the child communicative *control*. The contributions of the carer and child (whether or not they are intentional) receive *musical support* from the musician [...]. The musician also provides scaffolding, but does so less over time (Wimpory & Nash 1999:18).

### **Om samverkan**

I den definition av samverkan som pedagogikforskaren Monica Hansen (1999:64) använder sig av i avhandlingen *Yrkeskulturer i möte – läraren, fritidspedagogen och samverkan* beskrivs samverkan som en process där olika parter handlar tillsammans efter en gemensam plan. Ytterligare ett element som ingår i hennes definition är att denna samverkan förutsätter jämbördiga parter. Sociologen Berth Danermark och forskarassistenten i socialt arbete Christian Kullberg redogör i boken *Samverkan – Välfärdsstatens nya arbetsform* bland annat för forskning om vilka faktorer som begränsar respektive stärker förutsättningarna för lyckad samverkan (1999:35-37; 54-55). Bland faktorer som stärker förutsättningarna nämns betydelsen av gemensamma utgångspunkter och referensramar samt att mål, principer och etiska förhållningssätt noga diskuterats. De skiljer också på inre och yttre framgångsfaktorer. Till inre faktorer räknas personalens motivation och upplevelse av samarbetet, där personalens yrkesidentiteter har en särskilt stor betydelse. I synnerhet vid samarbete mellan olika professioner tycks betydelsen av en solid respekt för varandras yrkesidentiteter och kompetenser vara viktig. Till yttre faktorer räknas organisatoriska och resursmässiga förutsättningar, dit bland annat låg personalomsättning och adekvat planeringstid räknas.

De amerikanska skolforskarna Brook Sawyer och Sara Rimm-Kaufman diskuterar i den vetenskapliga artikeln ”Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach” forskning kring samverkan mellan lärare i skolan, och hur ”most school cultures are ones of isolation and privacy” (2007: 214). Vad gäller svenska förhållanden diskuterar även Hansen (1999:47) och didaktikern Lars-Åke Kernell (2002:192-194) läraryrkets drag av ensamarbete. Kernell (ibid) spår dock att ett ökat kollegialt samarbete kommer att känneteckna morgondagens lärarkår. Sawyer och Rimm-Kaufman (2007:214-215) beskriver forskning som visat varför lärare ibland är skeptiska till kollegial samverkan. Denna forskning har visat att lärare då kan vara rädda att framstå som inkompetenta eller beroende av andra. Lärare kan också vara rädda för att förlora sin personliga frihet genom att kontrollen över klassrummet delas med annan personal. Kernell (2002:194) framhåller att samverkan också kan vara tidskrävande. Samtidigt framhålls ofta kvalitetsvinsterna av samverkan, inte minst i arbetet med barn i olika typer av svårigheter (jfr Andersson 1999:10-11). Kernell skriver att samverkan sällan betalar sig i insparad tid, ”men väl i effektivitet” (Kernell 2002:194).

En orsak till att samverkan fungerar väl när det gäller att höja kvaliteten i pedagogiska sammanhang är att vi behöver ”varandras olika uppfattningar och perspektiv för att få syn på djupet i de fenomen vi diskuterar” (Kernell 2002:193) vilket kan leda till formuleringen av klarare och *gemensamma* pedagogiska mål (Sawyer och Rimm-Kaufman 2007:215). Sawyer och Rimm-Kaufman menar att relationen mellan samverkan och formeringen av gemensamma mål är reciprok på så sätt att klara och gemensamma pedagogiska mål även tycks uppmuntra till samverkan.

En annan orsak till vinsten i samverkan kring elever i olika typer av svårigheter är att olika vuxna har olika kompetenser, vilka man kan dra nytta av i samverkan. Psykologen Inga Andersson (1999:140-151) beskriver hur viktig samverkan mellan föräldrar och lärare är och hur dessa personers olika perspektiv och kunskaper måste tas till vara när man ska stödja eleven. Samma resonemang torde vara tillämpligt vid samverkan mellan olika yrkesgrupper i skolan, såsom är fallet vid MI.

### **Sammanfattning**

MI är en metod där man med musikaliska medel arbetar för att stödja kommunikationsutvecklingen, och lusten att kommunicera, hos elever med autism. Samverkan mellan personal och andra vuxna runt eleven med autism är ett utmärkande drag för MI. Det förtydligade och interaktiva samspelet mellan de vuxna och eleven med autism syftar till att kompensera för de tidiga för-verbala kommunikativa erfarenheter som eleven inte kunnat tillgodogöra sig på grund av sin funktionsnedsättning. I detta arbete undersöks hur samverkan mellan musikspecialister och nyckelpersoner på Sutherland House School fungerar och organiseras, vilket inte undersökts specifikt i tidigare studier. Jag hoppas också att studien kan bidra med kunskap om hur samverkan kan organiseras i pedagogiska sammanhang.

## **Metod**

### **Val av metod**

Föreliggande studie är till sitt upplägg en fallstudie. För att besvara mina frågeställningar valde jag kvalitativ metod i form av deltagande observationer av MI-lektioner, och semistrukturerade intervjuer med musikspecialister och nyckelpersoner på Sutherland House School. Dessutom genomfördes dokumentanalyser, främst för att få kunskap om Sutherland House Schools historia och organisation. Enligt den amerikanska pedagogikforskaren Sharan Merriam (1994:85) är det vanligt att kombinera intervjuer, observationer och dokumentanalys i fallstudier.

Att jag valde kvalitativ metod som övergripande metod är motiverat av flera skäl. Enligt Merriam (1994:30) har ett ”kvalitativt angreppssätt [...] som sitt främsta syfte att förstå innebörden av viss företeelse eller upplevelse” (ibid.), och en strävan att ”förstå hur alla delar samverkar för att bilda en helhet” (ibid.). Till skillnad från en kvantitativ ansats där fokus mer ligger på att räkna och analysera (dela upp i beståndsdelar) passar en kvalitativ ansats föreliggande arbete, eftersom jag är intresserad av sådana svårligen kvantifierade fenomen som mening, kommunikation och samverkan. Organisationsforskaren Michael Patton (Patton i Merriam 1994:30) menar vidare att det i den kvalitativa fallstudien finns ”en strävan att förstå det unika i en situation utifrån det faktum att den utgör en del av en viss kontext och det samspel som finns i denna” (ibid.) för att som forskare ”efter sin analys av ’fallet’ kunna kommunicera allt detta till andra människor som är intresserade av en liknande kontext”(ibid.).

I Pattons citat diskuteras också ett fenomen som ibland framförs som en kritik av den kvalitativa fallstudien, nämligen att fallstudien är för knuten till en viss tid och plats för att generalisering av resultaten ska bli möjlig. Jag hoppas kunna säga något mer generellt med mina resultat och som Patton skriver anser jag att vissa kontexter liknar varandra, och att beskrivningarna/analyserna i kraft av detta kan ge inblick och fungera som verktyg för praktiker på andra ställen än just Sutherland House School. Fallstudiens partikuloriska natur betyder bland annat att den kan ”gälla en specifik situation men belysa ett generellt problem”(Olson i Merriam, 1994:25-27) samt att den kan ”visa läsaren på vad som bör göras och vad som inte bör göras i en liknande situation”(ibid.).

Förutom detta partikuloriska drag kännetecknas fallstudien av att den är deskriptiv (beskrivande), heuristisk och i hög grad induktiv (Merriam 1994:25-29). Med deskriptiv menas bland annat att fallstudien visar på komplexiteten i en situation och att den kan presentera information från många olika perspektiv. Med heuristisk menas bland annat att fallstudien kan ge bakgrunden till situationer, förklara varför förändringar fungerar eller inte fungerar samt utvärdera och sammanfatta verksamheten. Med induktiv, slutligen, menas att forskaren skapar förståelse och gör upptäckter efterhand med den information han eller hon har tillgång till, snarare än att forskaren försöker verifiera eller falsifiera på förhand specificerade hypoteser (ibid.).

### **Deltagare och urval**

På Sutherland House School fanns hösten 2008 tre verksamma musikspecialister. Enligt förberedelserna skulle intervjuer och deltagande observation göras med samtliga, men på grund av sjukdom kunde jag endast följa arbetet med två av dessa. Utöver intervjuer med dessa två genomfördes även intervjuer med två nyckelpersoner som arbetade med musikspecialisterna. Genom att även intervjua nyckelpersoner var förhoppningen att få en rikare bild av samverkan genom att även få med nyckelpersonernas tankar och kommentarer på mina observationer.

### **Etik**

I Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets skrift *Forskningsetiska principer* (2002) finns fyra allmänna huvudkrav på forskning. Det första kravet kallas informationskravet, vilket handlar om att forskaren ska informera informanter eller forskningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deltagande i forskningen. Det andra kravet kallas samtyckeskravet, vilket innebär att forskaren ska inhämta informerat samtycke från sina informanter och forskningspersoner. Det tredje kravet kallas konfidentialitetskravet, vilket handlar om att personer som ingår i forskning ska ges högst möjliga konfidentialitet. Det fjärde kravet kallas nyttjandekravet, vilket innebär att insamlat material endast får användas för vetenskapliga ändamål, och inte för t.ex. kommersiellt bruk.

Informanterna i föreliggande studie lämnade sitt samtycke till att delta i studien, och var helt på det klara med att resultaten skulle kommuniceras i en uppsats om samverkan under MI, och att uppsatsen skulle komma att spridas. Den pedagogiska psykologen Steinar Kvale (1997:104-114) diskuterar i boken *Den kvalitativa forskningsintervjun* specifikt betydelsen av att beakta konfidentialitet i små kvalitativa undersökningar. I fallstudier blir detta än mer aktuellt. Jag har därför valt att göra mina informanter anonyma och kommer i fortsättningen att referera till dem som musikspecialist 1 och 2 samt nyckelperson 1 och 2.

### **Tillvägagångssätt**

Kontakt togs med musikspecialisten Wendy Prevezer via e-post under våren 2008 där jag beskrev mitt intresse för MI och arbetet på Sutherland House School. I maj fick jag en formell inbjudan och i oktober 2008 genomfördes under en veckas tid besöket på skolan.

Inför intervjuerna hade en intervjuguide utformats (se bilaga). Denna guide var uppbyggd efter fem teman (jfr Kvale 1997:35). Intervjuerna spelades in på band och varade i runt 20-35 minuter.

Det kan ibland vara skillnad mellan vad lärare säger att de gör i intervjusituationer, och vad de faktiskt gör i klassrummet (jfr Claesson 2002:78-79). Detta betyder inte nödvändigtvis att lärare ljuger eller vill visa sig duktigare än vad de är. Viss kunskap är ”tyst” på så sätt att den inte kan uttryckas språkligt på något enkelt sätt. Genom observationer gavs jag möjlighet att få tillgång till även sådan kunskap (Claesson 2002:96-99). Pedagogerna Birgitta Kullberg beskriver i boken *Etnografen i klassrummet* att arbetet som deltagande observatör innebär:

[...] skiften av uppmärksamhet. Den deltagande observatören skiftar då mellan att vara en i gruppen, en ’insider’, som tar undersökningspersonernas perspektiv och att vara en utomstående, en ’outsider’, som ser på gruppen och personerna i gruppen ur ett perspektiv utifrån (Kullberg 2004:96).

Mina observationer genomfördes under 14 MI-lektioner med totalt 16 elever. 13 av lektionerna var individuella och det är dessa som fokuseras i uppsatsen. Under vissa observationer satt jag diskret i ett hörn i musikrummet med mitt anteckningsblock. Vid andra lektioner var jag själv delaktig i lektionen. Jag fick tillfälle att pröva på att vara både nyckelperson och musikspecialist under veckan. Hur aktiv jag var i interaktionen berodde på när under veckan lektionen ägde rum, min relation till musikspecialisten, samt hur intresserad eller misstänksam eleven var av att ha mig – en okänd person med konstig brytning – på sin lektion.

### **Analys**

Massmedieforskaren Torsten Thurén menar att observationer alltid tycks innebära ett mått av tolkning; att fakta är ”teoriimpregnerad” (1991:53). Jag håller med om att teori är viktig för att begripliggöra mina data. Men samtidigt ville jag i analysen av mina intervjuer och observationer lämna plats åt ”det oväntade” på så sätt att kategorier eller ”variabler” som jag inte tänkt på också skulle kunna ges en viktig plats (jfr även Altheide i Merriam 1994:129). Även statsvetarna Esaiasson m.fl. skriver om hur det ska vara ”den empiriska verkligheten som avgör vad som är svaret på min forskningsfråga” (2004:21). Detta betyder även att jag måste vara sann mot de resultat jag får fram även om jag inte ”tycker om” dem eller har förutsett dem.

I Kvale (1997:170-185) beskrivs en metod i fem steg för analysarbete av färdig insamlad intervjudata. I det första steget *koncentreras utsagor* på så sätt att meningen uttrycks mer koncist. Därefter skapas mer *övergripande kategorisering* efter mening i intervjutranskriptionerna. I mitt fall arbetade jag med överstrykningspennor av olika färg för att tematisera och kategorisera uttalandena i mina intervjuer. Efter det beskriver Kvale hur

*kategorierna organiseras tidsligt och rumsligt i en narrativ form* för att ”avslöja sin mening” (1997:174). De två sista stegen är *meningstolkningen* och skapandet av *mening genom ad hoc-metoder*, där det förra handlar om att gå utöver den manifesta nivån till att även göra mer spekulativa tolkningar av materialet. Kvale skriver att ”till skillnad från kategoriseringen som avkontextualiserar intervjuuttalanden så rekonstruerar tolkningen uttalandena inom bredare referensramar”(ibid.). Att skapa ad hoc- metoder kan betyda att presentera meningen i olika format, såsom siffror, ord eller figurer.

Analysarbetet i föreliggande uppsats kom att bli en process där jag om vartannat läste litteratur, intervjuutskrifter, skrev ner tankar och tänkbara tematiseringar efter den arbetsordning som beskrivs av Kvale. Detta gjordes till viss del mellan observationerna och intervjuerna på Sutherland House School (jfr Merriam 1994:136-139), men framförallt efter hemkomst. Observationerna var ytterligare en källa till kunskap. Dessa relaterades till meningskategorier och intervjuutdrag. Den process det innebar att försöka reducera all data till meningsfulla teman var emellertid långt ifrån linjär. Flera gånger märkte jag till exempel att två teman kunde slås ihop, eller att ett tema inte svarade på någon av mina frågeställningar och därför kunde strykas.

Det är viktigt att uppmärksamma vilka alternativ till datainsamlingsmetod och dataanalys som hade kunnat användas. Ett alternativ skulle ha kunnat vara att använda sig av enkäter (jfr. Esiasson m.fl. 2004:253-278). Styrkan med enkäter är att information från många informanter/respondenter kan insamlas och analyseras. Musikspecialisterna på Sutherland House School var bara två under veckan för min datainsamling, varför enkäter vore mindre lämpligt. Däremot fanns det den aktuella veckan mycket personal som hade erfarenhet att arbeta som nyckelpersoner. Genom enkäter hade jag kunnat få in erfarenheter från fler nyckelpersoner än vad som var fallet med intervjuer. Å andra sidan visste jag inte innan besöket på Sutherland exakt vad som skulle ingå i sådana enkäter. Intervjun med dess närhet till det vardagliga samtalet (Kvale 1997:25-26), gav mig bättre möjligheter att kunna ställa följdfrågor. Detta tror jag gav mig en möjlighet att få en djupare förståelse av samspelet sett ur mina informanters perspektiv.

### **Validitet och reliabilitet**

Validitet handlar om hur väl man mäter och studerar det man vill mäta och studera. Med reliabilitet avses ”frånvaron av slumpmässiga och osystematiska fel” (Esiasson m fl. 2004:67). En studies kvalitet bestäms delvis av dess validitet och reliabilitet.

I kvalitativa studier behandlas ofta frågan om studiens kvalitet på ett annat sätt än i kvantitativa studier. Pedagogikforskaren Staffan Larsson (1994:164-186) diskuterar olika typer av kvalitetskriterier i kvalitativ forskning. Bland annat tar han upp betydelsen av perspektivmedvetenhet: intern logik, etiskt värde, empirisk förankring, och innebördsrikedom. För att vara öppen med mina tolkningar berättar jag tydligt om tillvägagångssätt samt försöker i möjligaste mån stödja mina tolkningar och påståenden med citat och konkreta exempel från observationer. På detta sätt vill jag försöka få till stånd en intersubjektivitet, där man når en öppenhet i tolkningen, dessutom ges läsaren på detta sätt en större chans att bilda sig en uppfattning om mina egna förutfattade meningar, eller min förförståelse.

Det finns dock reliabilitetsbrister i följande uppsats. En källa till sådana brister är språkförbistring. Engelska är inte mitt modersmål, och även om jag spelade in alla intervjuer var det ibland svårt att förstå vad som sades.

## Resultat

Analyserna resulterade i identifiering av tre övergripande teman. Tema 1 handlar om kommunikation under MI och svarar främst på forskningsfråga 1. Tema 2 behandlar musikspecialisternas och nyckelpersonernas gemensamma förståelse om vad som leder till utveckling hos eleven, och svarar både på forskningsfråga 3 och 4. Tema 3 handlar om musikspecialistens varierande roll i olika konstellationer och i olika skeenden under MI, och svarar främst på forskningsfråga 2. Dessa övergripande teman är i sin tur uppbyggda av en serie underteman. Nedan går jag igenom varje tema, med sina respektive underteman, för sig.

I citat från mina observationer använder jag förkortningarna M (musikspecialist), N (nyckelperson) och E (elev). I citaten avidentifierar jag informanterna genom att använda förkortningarna M1 och M2 om musikspecialisterna och N1 och N2 om nyckelpersonerna.

### **Tema 1: Kommunikationen under MI**

I intervjuerna med musikspecialisterna och nyckelpersonerna samt under observationerna av MI-lektioner har jag undersökt hur de vuxna kommunicerar under MI. Fyra underteman som på olika sätt fångar in kommunikationen mellan de två vuxna redovisas. I det första undertemat – tal – behandlas användningen av talat språk. Nästa undertema handlar om användandet av kroppsspråk och gester. I det tredje undertemat behandlas hur musikaliska medel såsom tempo och volym används för att kommunicera. Det sista undertemat har jag benämnt ”Just do it” vilket handlar om en slags gemensam improvisation.

#### *Tal*

Samtliga informanter beskriver att de inte använder så mycket tal i kommunikationen under MI. Musikspecialist 1 säger: “Sometimes we actually speak and comment and ask questions. But a lot of it is non-verbal.” (M1)

Musikspecialist 2 försöker helt undvika tal eftersom han menar att tal avbryter flödet i kommunikationen:

I find that speech can occasionally interrupt very much the free-flow of the interaction so I try to refrain from talking almost at all. There is almost no verbal communication going on through the session between the two adults; only if there is something very vital, very important to say. Otherwise we try to find other ways of communicating. (M2)

Musikspecialist 1 beskriver att hon ibland tilltalar eleven under MI. På detta sätt kan hon också kommunicera till den andra vuxne vad hon vill eller undrar utan att exkludera eller prata över huvudet på eleven: ”Sometimes [...] I say 'Oh Mark you really liked the dance didn't you?' and I try to find a way of talking to include him [E].” (M1)

Under mina observationer fann jag att de vuxna ganska ofta talade med varandra under MI, men att när de gjorde det, gjordes det på ett annat sätt än när de talade till eleven. Följande anteckning är från en observation med musikspecialist 1:

När M och N talar med varandra, och inte för att interagera med E, så talar de svagare och mer entonigt. När de talar med E talar de starkare, med tydlig artikulation och mer melodiöst. I ett inpass nämner N på detta sätt snabbt, entonigt och med låg röst: ”inte så intressant”, om aktiviteten. Hon vänder sig således till M för att hon ska förstå och kanske notera att E inte verkar uppskatta den här aktiviteten. (Utdrag från observationsanteckningar.)

Här bör nämnas att denna typ av tal var något som musikspecialist 1 och de nyckelpersoner hon arbetade tillsammans med använde sig av. Musikspecialist 2 talade i mindre utsträckning med sina nyckelpersoner under MI-lektionerna.

### *Ögonkontakt, gester och kroppsspråk*

Samtliga informanter nämner att ögonkontakt, gester och kroppsspråk är viktiga kommunikationssätt under MI. Nyckelperson 2 säger att kommunikationen “might be through body language or lots of visual, maybe some signs, eyes.” (N2) Även musikspecialist 2 beskriver hur han använder “eye contact, gestures - I use lots of gestures”. (M2)

Anmärkningsvärt är att jag upptäcker relativt lite av denna typ av kommunikation när jag observerar MI-lektioner. En förklaring kan vara att denna typ av kommunikation är väldigt subtil och att jag missar de kommunikationssignaler som sker mellan nyckelperson och musikspecialist. Flera gånger under mina observationstillfällen förvånades jag över hur de vuxna samstämigt började eller förändrade en aktivitet utan att jag hade uppmärksammat någon kommunikation. Citatet nedan kommer från intervjun med nyckelperson 1 och exemplifierar ett sådant skeende.

[T]he little boy that we had this morning, he can be quite aggressive sometimes, but [M1] reads that mood. Normally they [E and M1] do not spend as much time on the keyboard, that is usually [M1's] area and we stay on the other side. But the fact that he [E] was getting so much out of it, and it was sort of a little bit of eye contact with [M1] and I was like: “this is working can we keep going?”[...] I think [M1] realized what [E] was getting out of it as well, so she was fine to go along with that. (N1)

### *Tempo och volym*

Ett annat sätt att kommunicera är att använda de musikaliska elementen i interaktionen, att variera tempo och volym för att kommunicera. Genom förändringar i tempo eller volym kan exempelvis musikspecialisten kommunicera till nyckelpersonen att hon eller han är på väg att börja med en annan aktivitet. Musikspecialist 1 beskriver det så här: “[A]lot of it is also in the speed and volume of what we are doing. We can cue each other in by slowing down or getting a bit louder.” (M1)

### *Just do it!*

Som beskrivits ovan har jag under mina observationer också reflekterat över hur mycket som inte kommuniceras, eller som kommuniceras väldigt subtilt. Här kan det handla om subtilt kroppsspråk, snabba ögonkast eller variationer i tempo, men samtidigt kan det inte reduceras till detta. Jag tycker mig förstå att det snarare handlar om att utveckla en gemensam improvisation. Denna lyhördhet och följsamhet gentemot varandra är något som jag uppfattar som en viktig beståndsdel när kommunikationen fungerar som bäst. Och när det fungerar är min upplevelse att det bara är att “just do it!”

Nyckelperson 1 uttrycker det så här:

Sometimes it is eye-contact, sometimes it is speech and sometimes it is just do it.[...] I might suddenly just burst into song and [M1] will follow. And I might just skip around the room and [M1] will find some skippy music or if I'm giving him [E] a squeeze or a rock, she [M1] knows. Sometimes it is gestures, sometimes it is speech, and there are no definite rules. That is how we do it! (N1)

## **Tema 2: Gemensam förståelse av vägen till utveckling**

Under min studie av MI framkom att musikspecialisterna och nyckelpersonerna kontinuerligt utvärderade verksamheten för att forma en gemensam förståelse av vägen till elevens utveckling. Det första undertemat – processen och målet – uttrycker hur informanterna arbetar



mot komplexa pedagogiska mål, samtidigt som de utgår från eleven och har en närvaro i processen. Det andra undertemat behandlar betydelsen av kontinuerlig utvärdering i de vuxnas samverkan kring eleven.

### *Processen och målet*

Musikspecialisterna berättar att de tidigare arbetade med specifika delmål i MI i linje med den engelska läroplanen i övrigt. Idag ligger MI istället parallellt med läroplanen, det vill säga lite vid sidan av. Musikspecialisterna ser stora fördelar med detta. De menar att målstyrningen flyttade fokus från processen till produkten. Musikspecialist 1 uttrycker det på följande sätt.

In all the other areas of the curriculum they [the teachers] have to have targets and they have to say yes and achieve this and tick the box, and we just do not do that. It is about how we feel it is going and how we can tell from the way the child is, how it is going. And I feel I am very lucky that I can be outside the curriculum.  
(M1)

Musikspecialist 1 tycker att det finns en konflikt mellan att arbeta med målstyrning och att fokusera på processen: "it does not work with specific aims like 'the child will use one word to request something by the end of term'". (M1) Under mina intervjuer och observationer upplever jag hur samstämmiga mina informanter är ifråga om synsätt och hur de agerar under MI. En fråga jag ställer mig är hur de kan vara så samstämmiga om de inte arbetar mot tydligt formulerade mål? Även om informanterna är tacksamma för att kunna arbeta utan att ta hänsyn till läroplanen och därmed slippa den målstyrning de tidigare hade, kommer vi under mina intervjuer fram till att de har en klar riktlinje i sitt arbete: att utveckla elevernas kommunikativa och sociala förmågor. Musikspecialist 1 beskriver det på följande sätt:

Our aims for all the children are about them developing their communication skills and realizing that communication can be fun as well as useful, and worth the effort of communicating because you get something good from another person when you are communicating. [...] For some children it is about learning to initiate more, take control, for some children it's about learning to accept other people's choices. It is all about balance. But overall it is about communication and interaction - about putting the pre-verbal skills in place [...] the skills that babies normally have. It is about getting the timing and the turn-taking and the sharing, so that when they do use language or signs or symbols it is sort of in the context of a conversation.  
(M1)

Det är processen i samspelet och interaktionen som är det viktiga i MI, menar mina informanter. För att göra den så givande som möjligt är det viktigt att upprätthålla en flexibilitet under MI-lektionen. Musikspecialist 2 förklarar att en risk med att arbeta med specifika delmål är att det begränsar flexibiliteten. Han menar vidare att det finns en risk att man då fokuserar på fel saker och därmed missar andra viktiga händelser och riktningar i interaktionen. En av orsakerna till att arbetet med delmål blir hämmande för interaktionen framhålls av musikspecialist 1 till att eleverna har en framträdande roll när det gäller att bestämma riktningen under MI-lektionen:

I really do think there is a conflict [...] because in a partially child-led session it is about the process of interaction and the process of development and what they have done, it is not about the product. There is a conflict between process and product. (M1)

Att stimulera kommunikativ motivation och utveckling är också något som jag upplever genomsyrar hela skolans arbets sätt: på skolgården under "playtime", under

morgontimmens samling i klassen och under MI. Detta betyder i sin tur att det är svårt att bestämma den betydelse som just MI har i förhållande till den övriga verksamheten på skolan när det gäller elevernas utveckling. Musikspecialist 1 uttrycker detta sålunda:

We cannot evaluate surely, we can never say that what we are doing in musical interaction have had this effect on the child, because musical interaction is part of the whole school approach. It is not a separate thing. (M1)

#### *Det kontinuerliga samtalet – om utvärdering som planering*

I mina intervjuer nämner samtliga informanter vikten av utvärdering. Under mina observationer får jag också möjlighet att erfara hur detta fungerar i praktiken. Under de längre MI-lektionerna avslutas varje lektion med att eleven erbjuds att spela på pianot samtidigt som de båda vuxna går lite åt sidan och gör en kort sammanfattning av lektionen. De tar upp vad som har fungerat väl och vad de kan utveckla vidare, och också vad som har fungerat mindre väl. De diskuterar även elevens kommunikativa utveckling. Under själva MI-lektionen antecknar ibland musikspecialisten snabbt något som inträffar för att sedan ta upp det i utvärderingen. Nyckelperson 1 beskriver det på följande sätt:

I do not know if you have noticed, at the end of the session we explained to the child: "You can have time on the piano now, [N] and [M] are going to have a talk". The child then knows, yes you are talking about him, but it has to do with the session and what the child have enjoyed and what we felt worked and that is how we do it. I think, if you do not do it straight away, you might forget the good bits. And [M1] is very good at taking quick notes as we are going through the session; if [E] asked for something or if something was particularly 'wow', then she would just write it down quickly to help us remember. (N1)

Musikspecialist 1 menar att de strävar efter att ha "talking time" med nyckelpersonen efter varje MI-lektion, men att det är svårt att hinna detta under de kortare MI-lektionerna. Därför får de ibland träffas efter skolan om tid inte finns i slutet av lektionen. I slutet av varje termin skriver musikspecialisten en sammanfattning av terminens MI-lektioner.

Musikspecialist 2 poängterar vikten av utvärdering, och då inte bara för att utvärdera och utveckla lektionsmomenten utan även för att bygga upp relationen till den andre vuxne:

[T]his discussion can also be very helpful to build a good relationship and helping the other person if they feel uncomfortable or if they do not have confidence. (M2)

I intervjuerna frågar jag mina informanter hur de kan utvärdera när de planerar i så liten utsträckning. Detta föreföll mig i början som en paradox. Men under mina intervjuer framgår att den kontinuerliga utvärderingen fungerar som planering. Denna aspekt av utvärderingen framgår i följande yttrande av Musikspecialist 2.

Well, actually the evaluation is a planning. So when we make the evaluation we also think of certain ideas that we might want to try out the following week. [...] So whenever we evaluate we look at the good things and we look at the things that we can improve, or directions we can take or things that is working. (M2)

### **Tema 3: Musikspecialistens roll - från dirigent till ackompanjör**

I intervjuerna och under observationerna har det framgått att musikspecialistens roll varierar mycket. Hans eller hennes roll kan variera från att vara en "dirigent" som leder samspelet till att vara den lyhörda "ackompanjören" som stödjer och följer samspelet mellan eleven och nyckelpersonen.

### *Stödjer, förstärker och inspirerar*

Musikspecialist 2 menar att musikspecialistens roll framförallt är att ackompanjera, stödja eller förstärka vad som sker i interaktionen mellan elev och nyckelperson. Musikspecialist 2 beskriver det på följande sätt:

[T]he musicians role is to accompany, to facilitate and to amplify whatever is going on between them in the first place, but sometimes he also steps in. (M2)

Han beskriver vidare musikens roll som ”stämningssättare” i interaktionen, där musiken kan påverka interaktionens stämningssläge och tempo. Musiken kan lugna ner eller pigga upp samspelet mellan elev och nyckelperson. Han menar i detta sammanhang att musikspecialistens musikaliska färdigheter är av vikt för hur väl han eller hon kan spegla, stödja eller förstärka interaktionen mellan eleven och nyckelpersonen.

[T]he more skills you have the more varied responses [can you] give to the interaction. But for the person who is actually doing the work and playing with the child it [the music skills] is not important. The meaning is to try to forget themselves into the interaction and think of music as just a means or channel that helps to bring about changes. Positive changes. (M2)

### *Leder eller följer*

I mina observationer fann jag att musikspecialisten under vissa MI-lektioner snarare ledde och guidade samspelet mellan nyckelpersonen och eleven än understödde och speglade det. Detta skedde i högre grad i konstellationer där nyckelperson och elev inte hade haft så många MI-lektioner tillsammans. Det skedde även oftare då nyckelpersonen var en förälder än när det var en skolpersonal. Vid ett observationstillfälle hade musikspecialist 1 en MI-lektion där nyckelpersonen var elevens pappa. Ur mina observationsanteckningar går följande att läsa:

E går och sätter sig på sakkosäcken. 'Crash' eller 'sit down' sjunger M och N. M tar fram en spegel så att E kan få se vad hon gör. Det verkar hon tycka om. M frågar N om han kan hämta två kuddar och göra samma sak som E och följa henne. E verkar tycka att det är roligt. M instruerar N att han snarare ska vänta in E än styra henne. (Utdrag från observationsanteckningar.)

Vid ett annat tillfälle har musikspecialist 1 en MI-lektion där nyckelpersonen är en mamma. Vid detta tillfälle får jag möjlighet att se hur musikspecialisten tydligt leder föräldern i samspelet med eleven.

E går till fönstret på andra sidan av rummet och sätter sig på fönsterkarmen. M säger till N: ”Nu har vi haft en rätt intensiv stund, kanske han behöver återhämta sig lite?” N går fram till E där han står vid fönsterkarmen men N backar när E verkar vilja vara ifred. ”Gör något som han tycker om när du kommer fram till honom”, säger M. N kittlar honom först i sidan, men det verkar han inte tycka om, utan han drar sig undan. ”Det där var han nog inte på humör för, va?” säger M och N håller med. ”Gillar han något annat?” frågar M. N säger att han tycker om kittel i nacken. När N nästa gång kittlar E i nacken lyser han upp och skrattar. De gör detta flera gånger och E skrattar och ser ut att njuta.[...]E gör ljud som låter lite som en början på ”more”. M gör N uppmärksam på detta, och säger: ”det lät som att han sa *more*”. De pratar om att bygga vidare på den här aktiviteten. (Utdrag från observationsanteckningar.)

Under en annan observation med musikspecialist 1 är hennes roll annorlunda. Här är nyckelpersonen en erfaren skolpersonal:

E går till pianot och sätter sig i M:s knä. N sätter sig mitt emot och speglar och svarar på ljud och spel. Sedan tar hon fram E:s favoritsnöre och lockar med honom bort till trummorna. Han följer med. N trummar på trumman och E känner på trumman med sina händer och fötter. [...] N går och hämtar en sjal som hon drar in vid halsen på sin tröja och drar fram vid byxlinningen. M ackompanjerar och speglar skeendet med ett glissando uppifrån och ner på pianot. [...] Här är det N som tar initiativ och leder interaktionen och M som följer. (Utdrag från observationsanteckningar.)

#### *Att tydliggöra musikspecialistens och nyckelpersonens olika roller*

Genom intervjuer och observationer har jag uppmärksammat att musikspecialistens roll varierar. Under vissa MI-lektioner är hans/hennes roll framförallt att stödja och spegla interaktionen mellan elev och nyckelperson och under andra har han/hon mer rollen som ledare/dirigent. Som framgått av mina exempel ovan beror detta i hög grad på hur nyckelpersonen, som musikspecialisten samverkar med, agerar under MI-lektionen. Jag frågade i mina intervjuer samtliga informanter om de hade erfarenhet av att nyckelpersoner kände osäkerhet inför att arbeta med musik, och hur musikspecialisten i sådana fall kunde agera för att samverka mellan de båda vuxna skulle fungera optimalt. Musikspecialist 1 beskrev vikten av att tydliggöra de olika rollerna:

I often tell people, it is not really about the music. My job is to provide the music to help you through. Your job is to play with the child. It's actually about the interaction with the child, above all else. And if you want to or if you can sing or [...] play an instrument, that is a bonus. Not always, sometimes it gets in the way. I would always say, you know the child better than me and this is about how you can play with the child or how the child can play with you. And it is about giving him opportunities to express himself and take the lead and see the joy of communication. So I would probably not put lots of instruments in the room if someone was worried about doing music. And if they are not comfortable singing I would do more play routines, you know like: "ready for a pull".[...] Little repetitive routines that are not really even songs. And often those things actually happen between the adult and child anyway. Or sometimes I watch the adult and child in the playground and then I will say: "You know that thing that you were doing in the playground, we can do that in here." It is not a song but I can make it into a song. (M1)

Som framgår av ovanstående citat är de vuxnas roller olika i samverkan under MI. Det är musikspecialisten som har expertisen på musikområdet och som stödjer, förstärker och ibland leder MI-lektionen genom det musikaliska ramverket. Nyckelpersonen har en omistlig kunskap om eleven och kan tolka, samspela och kommunicera med henne eller honom i interaktionen. Från en observation med musikspecialist 1 och en nyckelperson blir de här rollerna väldigt tydliga. Ur mina observationsanteckningar:

M håller under hela MI-lektionen en låg profil. M ackompanjerar, ger känslöstämningar rent musikaliskt, sjunger och gör anteckningar om vad de gör, vad som fungerar respektive inte fungerar, samt håller koll på tiden. N interagerar, följer, ger impulser, busar samt bygger en relation med E. (Utdrag från observationsanteckningar.)

Dessa roller är mer eller mindre åtskilda, men ibland går de båda rollerna in i varandra. Nyckelperson 2 uttrycker hur musikspecialisten ibland kan samspela direkt med eleven.

It's really nice that [M2] is leading with the music and allows the staff to interact, but it is also really positive when he feels that he can interact with

the student as well, so the job is not only on one person. I think you can balance each other off, because it would be quite difficult for one person to be playing the music and to do the interaction as well. So I think it works better with two adults than it would with one. (N2)

Som uttrycks i citatet ovan upplever mina informanter att denna samverkan kring eleven, där de båda vuxna med sina olika perspektiv och kompetenser, förhöjer den pedagogiska kvaliteten i arbetet med eleven.

### **Sammanfattning**

Tre teman identifierades för att analysera hur samspelet mellan de vuxna fungerar och organiseras under MI med elever vid Sutherland House School. Det första temat behandlade kommunikationen mellan de vuxna under MI, vilken visade sig vara såväl verbal som icke-verbal och framstod för mig som väldigt subtil och inkluderande gentemot eleverna. Denna subtila kommunikation kan tänkas fungera eftersom musikspecialisterna och nyckelpersonerna var samspelade i fråga om vad som var verksamt under lektionen med eleven, samt att de kontinuerligt utvärderade verksamheten. Detta ämne behandlades specifikt i det andra temat under titeln ”Gemensam förståelse av vägen till utveckling”. I det sista temat behandlades hur musikspecialistens roll inte var statisk utan varierade beroende på hur erfaren nyckelpersonen var av arbete med MI; jag kallade detta för att musikspecialistens roll varierade från att vara dirigent till ackompanjatör av samspelet mellan elev och nyckelperson. I slutdiskussionen kommer jag mer ingående diskutera betydelsen av dessa resultat i relation till tidigare forskning och dess konsekvenser för pedagogisk verksamhet.

## **Slutdiskussion**

Det övergripande syftet med denna studie var att studera hur samverkan mellan musikspecialister och nyckelpersoner under ”Musical Interaction”-lektioner fungerar och organiseras. Fyra forskningsfrågor ställdes.

- Hur kommunicerar musikspecialister och nyckelpersoner under MI-lektioner?
- Hur görs arbetsfördelningen mellan musikspecialister och nyckelpersoner under MI-lektioner?
- Hur planeras MI-lektioner?
- Hur utvärderar musikspecialister och nyckelpersoner MI?

För att besvara mina forskningsfrågor gjordes en fallstudie på Sutherland House School i Nottingham, England.

Fokus i föreliggande examensarbete låg alltså inte på att beskriva arbetet med eleverna, utan på de båda vuxnas samverkan under MI. Däremot var det lätt att se parallellerna mellan vad jag faktiskt fick bevittna under MI-lektionerna och de beskrivningar jag har tagit del av innan mitt besök när det gäller arbetet med eleverna.

Nedan kommer jag först under rubriken resultatdiskussion diskutera mina resultat i relation till forskningsfrågorna och de teorier jag redogjorde för i inledningen. Därefter kommer jag att diskutera resultaten i relation till den praktiska, pedagogiska verksamheten under rubriken konsekvenser för pedagogisk verksamhet.

## Resultatdiskussion

Utifrån analys av intervju- och observationsdata utkristalliserades tre stycken övergripande teman. Tema 1 handlade om kommunikationen under MI och svarade främst på forskningsfråga 1.

Det visade sig att musikspecialisterna och nyckelpersonerna använde sig av en rad olika sätt att kommunicera under MI-lektioner. Användande av icke-verbal kommunikation föredrogs dock av informanterna, och när verbal kommunikation användes markerades det språkligt vem som tilltalades (eleven eller den andre vuxne). Samtidigt fann jag att det användes en språklig form som inte exkluderade eleverna när de vuxna talade med varandra. En del av kommunikationen beskrevs som "just do it", vilken kanske kan liknas vid en slags lyhörd improvisation som ändå innebär samspel.

Tema 2 handlade om musikspecialistens och nyckelpersonens gemensamma förståelse av vägen till elevens utveckling. Detta tema svarar både på forskningsfråga 3 och 4, vilka berör planering och utvärdering. I tema 2 framkom att musikspecialisterna och nyckelpersonerna var fokuserade mot samma mål: att stimulera och motivera elevens kommunikativa utveckling, samt att ge eleven kommunikativ kontroll. I intervjuerna föreföll det som att detta mål med verksamheten var så självklart att det nästan blev osynligt för informanterna - ett slags "tyst" kunskap eller överenskommelse. Mina informanter tryckte i stället på att fokus under lektionen skulle ligga på "processen" i interaktionen med eleven. Kanske var det just arbetet mot ett för informanterna så självklart mål, som gjorde att de kunde behålla riktningen i lektionen samtidigt som de var ytterst lyhörda för elevens initiativ och signaler. Bakgrunden till att informanterna var mycket skeptiska till att arbeta med specifika delmål, låg i att ett sådant arbete ledde bort från både det övergripande målet och bort från processen med den aktiva eleven. Risken var då att fokus hamnade på fel saker i undervisningen.

När jag kom till Sutherland House School hade jag en förförståelse, baserad på min egen yrkeserfarenhet, att somliga nyckelpersoner skulle känna osäkerhet inför att arbeta musikaliskt. Detta visade sig inte vara fallet på Sutherland House School. Både nyckelpersoner och musikspecialister framhöll att det för nyckelpersonen inte handlade om att kunna spela instrument, utan snarare att interagera och "låna ut sig själva" till samspelet. En stark gemensam strävan mot målet, elevens utveckling, medförde att det för nyckelpersonerna inte fanns "uppmärksamhet över" att oroa sig över egna musikaliska tillkortakommanden. Min upplevelse var istället att stämningen på skolan och under MI var lekfullt professionell.

I resultatet visades också att det kontinuerliga samtalet mellan musikspecialisterna och nyckelpersonerna var viktigt i detta sammanhang, eftersom utvärderingen också fungerade som planering inför nästkommande lektioner. På detta sätt upprätthölls en tydlig riktning i verksamheten, där de gemensamma målen befästes ytterligare. Denna tolkning går att relatera till forskningen av Sawyer och Rimm-Kaufman. Författarna menar att relationen mellan samverkan och formeringen av gemensamma pedagogiska mål är reciprok, genom att tydliga och gemensamma pedagogiska mål uppmuntrar till samverkan mellan skolpersonal, och att denna samverkan i sin tur leder till formeringen av tydligare pedagogiska mål: "Teachers who work in schools with strong shared educational cultures are more likely to collaborate than teachers who work in schools which lack school-wide consensus on educational goals and values" (Sawyer & Rimm-Kaufman 2007: 215). Kernell (2002: 192-194) menar vidare att kollegialt samarbete förbättrar kvaliteten och effektiviteten i undervisningen. Detta tycker jag kännetecknade det arbetssätt med kontinuerlig utvärdering som personalen använde vid MI, vilket gjorde att arbetet bars upp av en ständig progression och förbättring.

Det tredje och sista temat handlade om musikspecialistens roll – från dirigent till ackompanjator. Detta tema svarar på den andra forskningsfrågan, hur arbetsfördelningen görs mellan de båda vuxna under MI. Under tema 3 studerades hur musikspecialisterna varierade

graden av styrning i interaktionen, beroende på nyckelpersonens erfarenhet, kunskap och självförtroende. Detta resultat stämmer väl överens med tidigare analyser av MI (Wimpory & Nash 1999:18), där det beskrivs hur musikspecialisten ger stöd ("scaffolding") åt interaktionen men att detta minskar allt eftersom nyckelpersonen och eleven lär känna varandra.

Danermark och Kullberg (1999:36) redogör för forskning som har visat att hierarkier på organisationsnivå är en hämmande faktor för samverkan. I början tyckte jag att begreppet "music specialist" hade en dålig klang. Ordet specialist låter i mina öron elitistiskt och jag finner det svårförenligt med samverkan i allmänhet och samverkan i pedagogiska verksamheter i synnerhet. Enligt min förförståelse fanns en hierarki mellan de båda vuxna, där musikspecialisten var överordnad och ledande. Efter att ha deltagit och studerat verksamheten har jag omprövat min syn. Jag fann istället att musikspecialisterna och nyckelpersonerna hade olika, men jämbördiga roller. Detta har också lett till att jag omprövat min syn på titeln musikspecialist.

Danermark och Kullberg (1999:55) beskriver också att en oklar arbetsfördelning kan hämma samverkan. Genom användandet av begreppet musikspecialist markeras rollerna tydligare: musikspecialisten har sin huvudsakliga kompetens inom musikområdet, medan nyckelpersonen har den djupa kunskapen om eleven. Detta kan vara en ytterligare förklaring till att nyckelpersonerna inte kände sig nervösa eller otillräckliga i arbetet med musik. De hade sin trygghet i en annan kompetens.

### **Konsekvenser för pedagogisk verksamhet**

I Lpo 94 står det att "[a]lla som arbetar i skolan skall uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande" (Skolverket 1994:12). I riktlinjer står det vidare att "[l]äraren skall stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan" (Skolverket 1994:13).

Resultaten i föreliggande uppsats tycker jag bidrar med en information som är av betydelse för lärares möjligheter att arbeta i enlighet med styrdokumentet, vilket betyder att resultaten från fallstudien är generaliserbara. Denna information relaterar till:

- Hur samverkan kan organiseras.
- Hur musik kan användas i pedagogiska sammanhang för att stödja kommunikativ utveckling och motivation.

När det gäller hur samverkan kan organiseras i skolan framgick betydelsen av gemensamma övergripande mål. Detta är en förutsättning för att uppnå den flexibilitet som krävs för att kunna utgå från eleven. Det är dock tydligt att det högkvalitativa arbete man utvecklat vid Sutherland House School är krävande i fråga om personalens tid och kompetens. En annan lärdom jag gjorde var betydelsen av tydliga och jämbördiga roller mellan den personal som ska samverka. Med tydlighet menas att parterna vet vad som förväntas av dem, att de har insikt och respekt för varandras kompetenser, samt att de vet hur arbetsfördelningen ser ut. Jag menar också att en kontinuerlig diskussion och utvärdering av verksamheten är viktig för att den samverkande personalen ska utveckla ett gemensamt "tänk" och gemensamma pedagogiska mål (Sawyer och Rimm-Kaufman 2007:215). Denna observation är också i linje med Danermark och Kullbergs (1999:54-55) beskrivningar av lyckad samverkan.

Jag har fått med mig många nya tankar om hur musik kan användas för att stödja kommunikativ utveckling och motivation. Genom att arbeta medvetet med musik i en lekfull, intonande och tillåtande anda, så kan musiken fungera som ett tydliggörande ramverk för interaktionen. Som beskrivits i föreliggande arbete är denna tydlighet av stor betydelse för elever med autism, men det finns all anledning att anta att arbetssättet

även är lämpligt för andra grupper med kommunikativa svårigheter, samt för små barn utan funktionsnedsättningar. Detta skulle kunna vara en fråga för vidare forskning. Jag hoppas även kunna använda och tillämpa mina nyvunna insikter i den yrkesverksamhet där jag arbetar med musik och samverkan. En förhoppning är att på ett strukturerat och metodiskt sätt tillämpa MI i mitt arbete med människor i olika åldrar och med andra kommunikativa svårigheter är autism.

Den filosofi som MI bygger på, där personalen lekfullt bejakar och bekräftar elevens alla initiativ under interaktionen, uppfattar jag skiljer sig ganska radikalt från hur autismpedagogik vanligtvis är organiserad på svenska skolor (och i andra verksamheter). I mina ögon är denna undervisning istället ofta ganska ensidigt inriktad på beteendeförändring, färdighetsinläring och på att den fysiska miljön ska vara så "avskalad" eller "torftig" som möjligt. Också i MI strävar man efter att vara tydlig gentemot eleven, men här tar man, tycker jag, i högre grad fasta på det "friska" och "det som fungerar" hos eleven. Jag tycker att detta är ett område i behov av fortsatta studier, och försök till verksamhetsutveckling.

Slutligen tycker jag att Jederlund på ett vackert sätt fångar betydelsen av lek och musik för människan och hennes växande, och med hans ord avslutas denna uppsats:

Musik skapar hela människor. Barn och vuxna med olika ursprung och förutsättningar kan i musiken utvecklas tillsammans, ha roligt och må bra. I en sådan miljö utvecklas också språket (Jederlund 2002:12).



## Referenser

- Andersson, Inga (1999). *Samverkan för barn som behöver. En handbok för lärare*. Stockholm: HLS Förlag.
- Autismforum (2008). "Tydliggörande pedagogik". [www.autismforum.se](http://www.autismforum.se), 081220.
- Christie, Phil, Newson, Elisabeth, Newson, John & Prevezer, Wendy (1992). "An interactive approach to language and communication for non-speaking children". i D.A. Lane och A. Miller (red.), *Handbook of child and adolescent therapy* (s. 65-88). Buckingham: Open University Press.
- Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Danermark, Berth, Kullberg, Christian (1999). *Samverkan. Valfärdsstatens nya arbetsform*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Wängnerud, Lena (2004). *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm, Norstedts Juridik.
- Fredriksson, Lisbeth, Hartman, Göran, Larsson, Solveig & Pettersson, Gunnel (1996). *Projekt Samspel. Autism musik kommunikation*. Göteborgs Stad, Högsbo.
- Forss Wärja, Margareta (1999). "Musikterapi" i Erna Grönlund, Annika Alm och Ingrid Hammarlund (red.), *Konstnärliga terapier. Bild, dans och musik i den läkande processen*. (s. 87-108). Stockholm: Natur och kultur.
- Hansen, Monica (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan* (Opublicerad doktorsavhandling). GU: Institutionen för pedagogik och didaktik; Göteborgs universitet.
- Jederlund, Ulf (2002). *Musik och språk. Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Stockholm: Runa.
- Jordan, Rita & Libby, Sarah (1998). "Att utveckla och använda lek i undervisningen" i Stuart Powell och Rita Jordan (red.) *Autism. Leka, lära och leva. En handbok för praktiskt lärande* (s. 54-75). Stockholm: Cura.
- Kernell, Lars-Åke (2002). *Att finna balanser. En bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, Birgitta (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan (1994). "Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier" i Bengt Starrin och Per-Gunnar Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s.163-189). Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, Sharan B(1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

- Powell, Stuart (2000). "Learning about life asocially: the autistic perspective on education" i Stuart Powell (red.), *Helping children with autism to learn* (s. 1-13). London: David Fulton Publisher.
- Prevezer, Wendy.(2000a). "Musical Interaction and Children with Autism". i Stuart Powell (red.), *Helping children with autism to learn* (s. 50-62). London: David Fulton Publisher.
- Prevezer, Wendy (2000b). *Musical Interaction –An Introduction*. (Opublicerad broschyr).Utgiven av Sutherland House School.
- Prevezer, Wendy (2002). *Entering into interaction*. (Opublicerad rapport). Nottinhamshire: The Early Years Diagnostic Centre.
- Riksföreningen Autism (2008). RFA:s skolenkät. *Ögonblick, 1*, (s. 16).
- Råberg, Elisabeth (2008). *Omsorg utan våld. Konsten att möta människor med autism*. Borås: Borås Tidning.
- Sandell, Anci. (1999). "Den flyger som en fjärl lätt och fritt – musikterapi för barn och ungdomar med autism" i Erna Grönlund, Annika Alm och Ingrid Hammarlund (red.), *Konstnärliga terapier* (s. 304-316). Stockholm: Natur och kultur.
- Sawyer, Brook & Rimm-Kaufman, Sara (2007). "Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach". *Teachers and Teaching: theory and practise*, 13, 211-245.
- Skolverket, (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94).Utbildningsdepartementet. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Sutherland House Children's Services. Sutherland House School. Prospectus 2007-2008. [www.norsaca.org.uk](http://www.norsaca.org.uk), 081002.
- Söderbergh, Ragnhild (1988). *Barnets tidiga språkutveckling* (Andra upplagan). Malmö: Gleerups.
- Thurén, Torsten (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.[http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska\\_principer\\_tf\\_2002.pdf](http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf), 090112.
- Wimpory, Dawn C. & Nash, Susan (1999). "Musical interaction therapy – therapeutic play for children with autism". *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 17-28.

# Bilaga: Intervjuguide till intervjuerna vid Sutherland House School

## 1. Professional background

For how long have you worked here?

What did you do/study before?

Tell me about how you started to work, or came in contact with MI?

When?

Did someone introduce you?

## 2. Planning

Can you tell me how you make the arrangements before starting MI with a new child?

Do you meet the other adult or does the cooperation develop while working with the child?

What about a single session? (Decisions regarding songs, length.)

How important is it that you and the other adult understand each others intentions ahead of the sessions?

## 3. Realisation

How do you – grown ups – communicate during MI?

Speech, eye contact, gestures?

Can you describe a situation when the cooperation worked well during MI?

I have met Key Workers who find it awkward and difficult to work with music.

Can you give any advice?

## 4. Evaluation

How do you evaluate the MI sessions?

Together with Key Worker/Music Specialist?

When?

How often?

How are changes brought about in sessions, for example the introduction of new songs, activities?

## 5. On being two adults

Are there any benefits & disadvantages of being two?

Necessary?

For what?