

Kunskapskriser och stärkande processer

En studie av musikpedagogiska praktiker från ett
normkritiskt perspektiv

Linnéa Hjerpe

Examensarbete för Musikpedagog (YH)-examen

Utbildningsprogrammet för musik

Jakobstad 2022

EXAMENSARBETE

Författare: Linnéa Hjerpe

Utbildning och ort: Musik, Jakobstad

Inriktning: Musikpedagog

Handledare: Christine Sten

Titel: Kunskapskriser och stärkande processer – en studie av musikpedagogiska praktiker från ett normkritiskt perspektiv

Datum: 6.6.2022

Sidantal: 31

Bilagor: 1

Abstrakt

Detta arbete ämnade utröna i vilken mån samt med vilka utgångspunkter, förhållningssätt och metoder musikpedagoger bedriver praktiker som främjar jämställdhets- och inkluderingsarbete, med syftet att bredda möjligheterna till mer normkreativa musikpedagogiska praktiker, samt att bidra till ökad kunskap om jämställdhets- och förändringsarbete. Studien gjordes med en hermeneutisk forskningsansats och genomfördes genom litteraturstudie samt semi-strukturerade kvalitativa intervjuer med fem pedagoger.

Begreppet "Normkritisk pedagogik" myntades i Sverige på 2010-talet och beskriver en gren av kritisk pedagogik som grundar sig på kritisk och feministisk teori samt intersektionella perspektiv. Den normkritiska pedagogiken lyfter upp sociala och kontextbundna perspektiv på undervisning och syftar till att belysa och utmana maktstrukturer som förtrycker och begränsar. Genom reflektion och omprövning av givna sanningar kan normkreativa praktiker främja skapandet av inkluderande undervisningsrum och i förlängningen bidra till samhällelig och social utveckling.

Undersökningens resultat visar att pedagogerna i olika grad innehar förhållningssätt och bedriver praktiker som kan jämföras med normkritiska perspektiv och förhållningssätt, vilka kan exemplifieras genom förmåga till reflektion, känsla av socialt ansvar, emotionell kompetens och engagerad pedagogik. Det framgick ändå att utbudet på undervisning som tangerar jämställdhets- och inkluderingsfrågor på högskolenivå har varit litet, och saknades till viss del helt i några pedagogers utbildning. I resultaten framkommer även aspekter som försvårar eller rentav hindrar möjligheterna att bedriva normkreativa praktiker, såsom tidspress, resursbrist, konformitet och avsaknad av diskussion och stöd i kollegiet.

Språk: svenska

Nyckelord: normkritisk pedagogik, musikpedagogik, inkludering

BACHELOR'S THESIS

Author: Linnéa Hjerpe

Degree Programme: Music, Pietarsaari

Specialisation: Music Pedagogue

Supervisor: Christine Sten

Title: Knowledge Crises and Empowering Processes – A Study of Music Pedagogical Practices from a Norm-critical Perspective

Date: 6.6.2022

Number of pages: 31

Appendices: 1

Abstract

This thesis was intended to determine to what extent and with what points of departure, approaches and methods music educators conduct practices that promote gender equality and inclusion, with the aim of broadening the opportunities for more norm-creative music pedagogical practices, and to contribute to increased knowledge about gender equality and change processes. The study was conducted with a hermeneutic research approach and was conducted through literature study and semi-structured qualitative interviews with five pedagogues.

The term "Norm-critical pedagogy" was coined in Sweden in the 2010's and describes a branch of critical pedagogy that is based on critical and feminist theory and intersectional perspectives. The norm-critical pedagogy highlights social and context-bound perspectives on teaching and aims to illuminate and challenge power structures that oppress and limit. Through reflection and reconsideration of given truths, norm-creative practitioners can promote the creation of inclusive teaching spaces and, in the long run, contribute to civil and social development.

The interview results show that educators to varying degrees have attitudes and conduct practices that can be compared with norm-critical perspectives and attitudes, which can be exemplified through the ability to reflect, sense of social responsibility, emotional competence, and a committed pedagogy. It was nevertheless clear that education that touches on gender equality and inclusion issues at the university level has not been readily available, and was to some extent completely lacking in the education of some educators. The results also show aspects that make it difficult or even hinder the opportunities to pursue norm-creative practices, such as time pressure, lack of resources, conformity and lack of discussion and support in the college.

Language: Swedish

Key words: Norm-critical pedagogy, Music pedagogy, Inclusion

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor	2
2. Kritiska perspektiv	3
2.1 Teoretisk bakgrund.....	3
2.1.1 Makt och mening ur ett poststrukturalistiskt perspektiv.....	3
2.1.2 Pedagogiska praktiker som oneutrala	4
2.3 Normkritisk pedagogik.....	4
2.3.1 Kompetensutvecklingsspiralen	7
2.3.3 Vikten av sårbarhet och koppling till kroppen.....	8
2.3.4 Lärande genom kris och obehagets pedagogik	9
2.3.5 Vinster med det normkritiska rummet.....	10
2.4 Utmaningar för normkreativa praktiker	11
2.4.1 Praxisorienterat fokus i musikundervisningen	11
2.4.2 Utbildningspolitik och språksättning	11
3. Metod	12
3.1 Urval av informanter.....	13
3.2 Tillvägagångssätt och genomförande.....	13
3.3.1 Intervjuguide.....	14
3.3.2 Analys.....	15
4. Resultat.....	16
4.1 Förhållandet till sig själva, eleven och situationen	16
4.1.1 Kategorisering av elever	17
4.1.2 Medveten styrning och förståelsen av kontextbundet beteende.....	17
4.2 Normkritiska förhållningssätt	19
4.2.1 Förhållandet till sårbarhet i lärarrollen	19
4.2.2 Kunskapskriser och hantering av misstag.....	20
4.2.4 Konfrontera eller inte konfrontera: obehaget som uppstår	21
4.2.5 Holistisk syn på lärsituationer.....	22
4.3 Kunskaper och resurser för att verka normkritiskt.....	22
4.3.1 Förutsättningar: det som redan finns – det som saknas	22
4.3.2 Reella utmaningar: tidspress och konformitet	24
5. Slutsatser och diskussion.....	25
5.1 Pedagogernas didaktiska verktyg och förhållningssätt för inkluderingsarbete och normkritisk verksamhet	25
5.3 Hinder och utmaningar för ett normkreativt arbete.....	26
5.4 Nyttan av integrering av normkritiska perspektiv	27

6. Reflektioner.....	27
-----------------------------	-----------

KÄLLFÖRTECKNING.....	29
-----------------------------	-----------

Bilaga 1 Intervjuguide

“I celebrate teaching that enables transgressions – a movement against and beyond boundaries. It is that movement which makes education the practice of freedom.”¹

– bell hooks

¹ hooks, b., *Teaching to Transgress*, s. 12

1. Inledning

Tidigt en fredag morgon i oktober 2021 steg jag av nattåget som anlant vid Karis tågstation. Jag hade inte sovit mycket, om alls något, under den tid det hade tagit för tåget att åka från Jakobstad till Karis. Väl ute i den friska morgonluften så möttes jag av en kvinna som vinkade glatt åt mig medan hon öppnade bakluckan till bilen så jag kunde slänga in min väska. Kvinnan i fråga var koordinator för föreningen som jag hade jobbat för tidigare den sommaren och nu skulle jobba för under den kommande helgen. Föreningen ordnar musikverksamhet, främst för barn och ungdomar, och vill fungera som en *"normkreativ plattform för nytänkande, lärande och lekande inom musikvärlden"*.² På plats vid verksamhetsstället, en gammal träbyggnad intill ett fält närbeläget Tenalabyn, så möttes jag av ännu ett välkomnande leende, tillhörande ordföranden för föreningen. Jag slängde in min väska i ett av rummen i huvudbyggnaden och satt mig sedan i en soffa i rummet bredvid. Jag fick en mycket välbehövd kopp med kaffe, varpå vi sedan höll ett informellt möte om helgens innehåll och målsättningar tillsammans med lägerledarna. Jag minns hur min tidigare oro om hur jag skulle orka helgen ut efter att ha gått från ett undervisningsjobb torsdag kväll för att ta nattåget till följande undervisningsjobb förmiddagen därpå, förbyttes mot en varm känsla av samhörighet och inspiration över att få jobba med kompetenta pedagoger och nyfikna ungdomar under några dagar.

Jag introducerades till normkritiska perspektiv på undervisning ett par år tidigare genom en kurs i intersektionell och feministisk pedagogik, i vilken vi bland annat reflekterade över egna erfarenheter utgående ifrån och i diskussion med litteratur och forskning. I slutskedet av vår mötessession på lägret berättade jag att jag som bäst var inne i processen att välja ett ämne för mitt examensarbete och vi kom in på att ordföranden hade skrivit sin magistersavhandling om normkritisk pedagogik och hur den processen hade varit.

Väl tillbaka hemma, och efter några vändor gällande val av ämne, så var det tankar kring normkritiska perspektiv som en ingång för inkluderande undervisning som stannade kvar hos mig och fick bli stommen för detta arbete. Under åren som gått har jag blivit varse om hur väl en rättar sig efter givna ordningar och normer för att upprätthålla social acceptans, samt hur exkluderande eller begränsande verksamhetsmönster fortgår ouppmärksammat och obehindrat i undervisningssammanhang.

I deras demokratiserande värdegrundsuppdrag förväntas det att alla utbildningsinstitutioner och -anordnare i Finland ska arbeta för likabehandling och antidiskriminering enligt

² Komp r.f., <https://www.komp.fi/> [hämtad 26.5.2022]

lagstiftningen³. Men *vad* behöver jag som pedagog veta om normer, maktpositioner, sociala roller, subtila eller osynliga mönster av förtryck och återkommande beteenden i andra och mig själv för att kunna veta *hur* jag skapar och bedriver arbete för likabehandling och anti-diskriminering? Vad behöver medvetandegöras hos mig och elever för att göra det möjligt att utmana och faktiskt förändra normer som förtrycker och begränsar? Med detta arbete hoppas jag kunna belysa möjliga svar på dessa frågor.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med detta arbete är att undersöka och granska sociala faktorer och bakomliggande orsaker som inverkar på elevers och pedagogers handlingar och beteendemönster i musikundervisningen. Jag ämnar närma mig ämnet från ett normkritiskt och socialkonstruktivistiskt perspektiv med fotfäste i utbildningsvetenskap och pedagogisk sociologi, ett forskningsfält som fokuserar på sociala miljöer och kontexter i undervisningen.⁴ Syftet är också att bredda möjligheterna att bedriva en mer normkreativ praktik som musikpedagog och att bidra till ökad kunskap om jämställdhets- och förändringsarbete. Vinklingen på arbetet hänförs till mitt intresse för frågor kring jämställdhet och inkludering, och jag ser att musikundervisning har möjlighet att verka för samhällsutveckling och vara en föregångare i brytandet av exkluderande verksamhetsmönster.

Mina forskningsfrågor är:

- Hurudana verktyg och förhållningssätt har musikpedagoger för att bedriva inkluderande och normbrytande/-kreativa praktiker?
- Hurudana strategier och förhållningssätt för inkluderande och anti-diskriminerande undervisning diskuteras i forskning och litteratur inom ämnesområdet kritisk pedagogik?

³ Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män 609/1986, § 5; Diskrimineringslagen 1325/2014, § 6

⁴ Lamb, R. *Music as Sociocultural Phenomenon: Interactions with Music Education*, s. 24

2. Kritiska perspektiv

I detta avsnitt beskrivs den teoretiska bakgrund som arbetet stöder sig mot genom presentation av forskning och litteratur inom ämnesområdet kritisk pedagogik. Jag kommer också kort undersöka några aspekter och bakomliggande processer, både på individ- och organisationsnivå, som kan verka hindrande för inkluderings- och jämställdhetsarbete.

2.1 Teoretisk bakgrund

De ämnen som tas upp i detta arbete har sin teoretiska utgångspunkt i postmodernism och kritisk teori. Lundgren Aslla förklarar det postmoderna perspektivet som en idévärld där identiteter är föränderliga och att *"allt mellanmänniskt samspel är relationellt och att vi snarare än "är" på ett sätt "blir" på olika sätt beroende på miljö, sammanhang, samspel med andra, normer och förväntningar"*.⁵ Sociala roller och positioner konstrueras alltså kontinuerligt och är kontextbundna. Kritisk teori kan definieras som ett förhållningssätt var samhällreliga och sociala konstruktioner kritiserar och reflekteras kring med syfte att belysa och utmana maktstrukturer.⁶

2.1.1 Makt och mening ur ett poststrukturalistiskt perspektiv

Inom normkritiken fyller analyser av språkets uppbyggnad en central roll och Bromseth belyser i enlighet med ett poststrukturalistiskt perspektiv hur maktstrukturer och meningsskapande uppkommer genom språkets binära sammansättning och hur denna binaritet *"skapar första- och andraheter genom normalitet/avvikandekonstruktioner"*.⁷ Bromseth poängterar att kategorier som bildas enligt den här principen om normalitet kontra avvikelse historiskt sett huvudsakligen fungerat *"för att legitimera förtryck mot marginaliserade grupper"*. Vidare belyser Bromseth hur sociala kategorier inom ett binärt system får sin betydelse i relation till varandra och exemplifierar genom att förklara att kategorin "homosexuell" får sin betydelse i relation till kategorin "heterosexuell"⁸. Bromseth sammanfattar hur binaritetsprincipen korrelerar med marginalisering genom bildandet av diskurser:

"Förståelser av kön, sexualitet, klass och ras som dominerar ett samhälle, hegemoniska förståelser, kräver i ett demokratiskt samhälle att majoriteten sluter upp kring dem. När vissa sätt att tänka

⁵ Lundgren Aslla, A. *Ett sånt där barn*, s.194

⁶ Encyclopedia Britannica, u.å hämtat 3.5.2022 <https://www.britannica.com/topic/critical-theory>

⁷ Bromseth, J. *Normkritisk pedagogik*, s.48

⁸ *Ibid.*, s. 48-49

och tala om något blir etablerade (diskurs) sker det på bekostnad av andra sätt att tänka och tala om något som i sin tur marginaliseras.”⁹

Kategorier är emellertid oundvikliga och bl.a genusvetaren Yvonne Hirdman menar att vi genom att kategorisera gör världen vi rör oss i och personer vi rör oss med begripliga. Kategoriseringen fungerar som en *”fundamental princip för att för att skapa ordning i kaos”*.¹⁰

2.1.2 Pedagogiska praktiker som oneutrala

Paolo Freire, som är en central gestalt i kritisk och anti-diskriminerande pedagogik, argumenterade för att pedagogiska praktiker aldrig kan anses vara neutrala eftersom de skapas i relation till rådande sociala och politiska förhållanden.¹¹ Den här idén tar Borgström Källén också upp genom att hänvisa till Green, som presenterar hur utbildningsinstitutioner kan förstås som ett *”mikrokosmos”* av det omgivande samhället.¹² Dessa observationer ger en förståelse för hur undervisningsrummet eller -situationer inte existerar i ett vakuum fritt från rådande samhällsföreställningar. Snarare återspeglas dessa i pedagogiska rum genom exempelvis lärares och elevers olika förväntningar på pojkar eller flickor i musikundervisningen baserade på genuskodade föreställningar om maskulinitet och femininitet, vilket framkommer i Greens studier.¹³

Med förståelsen om att pedagogiska praktiker inte är neutrala samt genom att ha fått en inblick i poststrukturalistiska teoribildningar kring makt och meningsskapande som sker genom sociala kontextbundna processer kan vi gå vidare till den del av arbetet som fokuserar på förändringsarbete i undervisningen. Förändringsarbete kan här förstås utgående ifrån en aktivistisk och kritisk pedagogik vars strävan är att utmana och i förlängningen förändra förtryckande strukturer och mönster i undervisningen. Den normkritiska pedagogiken som jag tar upp i följande kapitel är en metod och ett förhållningssätt som strävar till en sådan förändring.

2.3 Normkritisk pedagogik

Begreppet *”normkritisk pedagogik”* myntades i Sverige på 2010-talet men teorin och den aktivistiska traditionen som den normkritiska pedagogiken grundar sig på går att spåra till

⁹ Ibid., s.49

¹⁰ Hirdman, Y. *Genus: om det stabila föränderliga former*, s. 71

¹¹ Bromseth, J. *Normkritisk pedagogik*, s.44

¹² Borgström Källén, C. *När musik gör skillnad*, s.20

¹³ Green, L. *Music, Gender, Education*. Green, L. *Exposing the Gendered Discourse of Education*

internationella strömningar inom kritisk och feministisk teori. Bromseth tydliggör vad den normkritiska pedagogiken bygger på:

”Normkritisk pedagogik knyter an till två centrala ”rötter” i det internationella fältet av kritiska perspektiv på makt, utbildning och social förändring inom såväl forskning som aktivism: 1) kritisk och feministisk pedagogik och 2) poststrukturalistiska perspektiv på makt, kunskap och subjektivitet, i synnerhet queerteori och intersektionella perspektiv.”¹⁴

Vidare skriver Bromseth att en kan förstå normkritisk pedagogik *”som en gren av kritisk pedagogik”*.¹⁵ Bromseth är en av de som skapat och utvecklat den normkritiska pedagogiken i Sverige och hon listar bl.a utbildningsforskaren Kevin Kumashiro och hans teorier om icke-förtryckande utbildning som en av de huvudsakliga inspirationskällorna.

Langmann poängterar en viktig aspekt inom normkritiskt pedagogiskt arbete som ringar in balansgången mellan att bevara och förändra. Hon talar om en tvådelad rörelse där det handlar om att både *”värna om och utveckla det som anses värdefullt och eftersträvansvärt”* och att *”kritisera och utmana begränsande föreställningar om vad som är normalt, önskvärt eller godtagbart i samhället”*.¹⁶ Det här kan ses som speciellt viktigt att ta i beaktande i musikutbildningar där det finns tydliga musikaliska och estetiska ideal och kvaliteter som eftersträvas och kommer till uttryck genom t. ex framförandet av olika musikstilar. Många normer och ideal som representeras genom musikpedagogers expertis är önskvärda att bevara ur ett estetiskt och konstnärligt kvalitetsperspektiv, vilket är något som Borgström Källén problematiserar i sina texter.¹⁷ Balansgången mellan vad som förändras och vad som bevaras blir speciellt påtaglig för en normkritisk musikpedagog som ska presentera en viss repertoar men som samtidigt vill ta ställning till frågor rörande t.ex representation och inkludering av marginaliserade grupper. Langmann poängterar utmaningen med denna balansgång ytterligare genom att belysa att kraven ställs höga på lärares kompetens och förmåga till självreflektion då de ska genomföra det pedagogiska uppdraget *”att samtidigt bevara och förändra kunskaper, normer och värden från en generation till en annan.”*¹⁸

Hjerström Lappalainen och Wojahn sammanfattar på ett tydligt sätt vad det egentligen handlar om att arbeta normkritiskt, med en tyngdpunkt på den självreflexiva utmaningen som följer för en pedagog som ämnar anta ett sådant arbetssätt:

”Normkritiskt arbete består i att få människor att tänka och handla på ett nytt sätt. Även om många vill lära sig att tänka *nytt* är det ofta inte lika lockande att tänka *om*. Att läsa texter om normkritiska teorier, bli medveten om strukturella makthierarkier och fundera på hur mycket som skulle kunna förändras på den egna arbetsplatsen är en sak, att använda dessa insikter för att förändra sitt eget beteende och sin egen yrkespraktik är oftast mycket svårare. I synnerhet för en

¹⁴ Bromseth, J. *Normkritisk pedagogik*, s.43

¹⁵ Ibid., s.43

¹⁶ Langmann, E. *Mellan maktkritik och kunskapskriser*, s.162-163

¹⁷ Borgström Källén, C. *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. Borgström Källén, C. Sandström, B. *Kropp, blick och plats: konstruktioner av dans- och vokalundervisning*

¹⁸ Langmann, E. *Mellan maktkritik och kunskapskriser*, s.162-163

människa som känner sig trygg, säker och skicklig i sin yrkesroll kan det vara svårt att aktivt börja ifrågasätta och förändra sitt välfungerande beteende.”¹⁹

Att bli medveten om något som i de flesta fall varit osynligt är ett första steg i en förändringsprocess, och som Hjertström Lappalainen och Wojahn skriver är en ofta mer benägen att se och vara villig att förändra det strukturella i en institution, men att börja se ovälkomna strukturer i oss själva är desto svårare. Jag kan själv, liksom säkerligen många andra pedagoger, intyga att en del av njutningen i att undervisa infinner sig de gånger en känner trygghet, lugn, självsäkerhet och framför allt skicklighet i sin praktik. Ifrågasättandet och förändrandet av det som Hjertström Lappalainen och Wojahn beskriver som ”välfungerande beteenden” blir då svårt. Men välfungerande betyder inte automatiskt inkluderande och befriande. I välfungerande beteenden ligger också de osynliga och subtila former av förtryck som Kumashiro beskriver i sina texter. Jag kommer att återkomma till Kevin Kumashiros idéer och teoribildningar i senare kapitel.

En annan viktig aspekt att klargöra är att det inte existerar ett slutgiltigt ”mål” eller upplyst tillstånd i den normkritiska pedagogiken. Björkman poängterar hur det finns en uppfattning bland många om att en behöver sträva efter ett slags ”rättänkande” i det normkritiska arbetet och att en behöver hitta det ”rätta” sättet att tänka och göra. Men en sådan strävan undgår att ta i beaktande pedagogiska situationers komplexitet och kontextbundenhet.²⁰ Detta synsätt, argumenterar Björkman med hänvisning till Englund och Dyrdal Solbrekke, beror på ett skifte gällande ansvarssyn inom läraryrket från ansvarslogik till redovisningsskyldighet.²¹ Björkman sammanfattar skillnaden på dessa:

”Ansvarslogiken (eng. responsibility) bygger på att läraren anses ha ett professionellt omdöme som bidrar till möjligheten att göra subjektiva bedömningar utifrån individuella omständigheter [...] Redovisningsskyldigheten (eng. accountability) lägger fokus på specialisering och effektivitet i yrkesutövandet. Den professionella rollen avgränsas till kognitiva och tekniska funktioner och det centrala är att läraren kan redovisa resultat för en extern part snarare än i det moraliska mötet med barnen/eleverna/studenterna. Redovisningslogiken bygger därmed på plikt. Detta flyttar över fokus från relationer och lärarens inre ansvar till prestationer och lärarens yttre ansvar i relation till skolledare, tjänstemän, förvaltning, affärsledning och politiker.”²²

Vidare låter Björkman förstå dessa två logiker utgående från Biestas resonemang om hur detta skifte leder till att vi ”värderar det vi kan mäta snarare än att vi mäter det vi värderar”.²³

¹⁹ Hjertström Lappalainen, J. Wojahn, D. *Att undervisa i normkritik på ett sätt som rent faktiskt griper in i befintlig praktik*, s.205

²⁰ Björkman, L. *Om att förstå vad vi inte förstår för att bättre kunna förstå*, s.129-130

²¹ Englund, T. Dyrdal Solbrekke, T. *Om innebörder i lärarprofessionalism*, i Björkman, *Om att förstå vad vi inte förstår för att bättre kunna förstå*, s.128

²² Ibid, s.128

²³ Biesta, G. *God utbildning i mätningens tidevarv*, i Björkman, *Om att förstå vad vi inte förstår för att bättre kunna förstå*, s.128

2.3.1 Kompetensutvecklingsspiralen

Avlärandet, dvs. förmågan att förändra sitt beteendemönster, och omlärandet, förmågan att göra på annat sätt, som tas upp som en väsentlig del i att bli (fokusskifte från att *vara* till att istället *bli* understryker tanken om att arbeta i en kontinuerlig process snarare än att uppnå en slutpunkt) en normkritisk pedagog kan konkretiseras genom en modell vid namn kompetensutvecklingsspiralen. Björkman har utvecklat denna genom att kombinera kompetensutvecklingstrappan²⁴, utformad av Noel Burch för ledarskapsorganisationen Gordon Training International, med den hermeneutiska cirkeln.²⁵ Spiralen består av delarna *omedvetet inkompetent*, *medvetet inkompetent*, *medvetet kompetent* och *omedvetet kompetent* och Björkman förklarar delarna:

”Först är vi *omedvetet inkompetenta*, vi vet inte att vi inte vet. När vi blir uppmärksammade på vad vi inte vet, exempelvis att det existerar normer som styr oss och våra relationer till andra, så blir vi *medvetet inkompetenta* vilket kan vara en svår och obehaglig situation där motstånd kan uppstå [...] Efter denna insikt kan vi förhoppningsvis vara intresserade av att lära mer och lära nytt för att framöver kunna bidra till förändrade handlingar. På detta sätt kan vi gradvis röra oss mot en mer *medveten kompetens* som innebär att vi genom att tänka efter och handla på nya sätt (som kan kännas ovana) prövar nya handlingar genom olika medvetna val i vårt agerande.”²⁶

Den *omedvetna kompetensen* tar vid då ny kunskap och nya vanor integreras i ens praktik och på så vis sker inkluderingsarbete och förändring av begränsande normer av sig självt. Björkman belyser hur detta är en fortgående process, eftersom misstagen vi gör så kastar oss tillbaka i spiralen genom att åter ge insikt i vår omedvetna inkompetens vilket på nytt ger oss möjlighet att lära om och förändra våra handlingar och genom att tillåta sig att vara i denna process så kan vi utveckla en i längden ”normkreativ kompetens”.²⁷

Normkreativitet är ett begrepp myntat av organisationen Settings. Enligt Vinterhagen och Zavalía så kastar normkritiska perspektiv ljus på normer och dess verkningar med syfte att förändra strukturer som begränsar och förtrycker, medan normkreativiteten, med avstamp i normkritisk analys, strävar till att utveckla verksamheter som är inkluderande²⁸.

Björkman ringar in skillnaden mellan dessa två med att förklara att ”*Normkritiken hjälper oss att förstå, normkreativiteten att förändra*”.²⁹ Normkritik medvetandegör och ger oss kunskap som vi kan använda för att kreativt och praktiskt skapa nytt och förändra i undervisningen genom normkreativa praktiker.

Björkman förklarar vidare hur förändringar genom normkreativitet kan tillämpas på två olika nivåer genom makro- och mikrohandlingar, där makrohandlingar syftar på större analyser och

²⁴ Gordon Training International u.å., *Learning a New Skill is Easier Said Than Done*.

²⁵ Gadamer, H.G. i Björkman, *Om att förstå vad vi inte förstår för att bättre kunna förstå*, s. 132

²⁶ Björkman, L. s. 133-134

²⁷ Ibid., s.134

²⁸ Vinterhagen, R. Zavalía, L. *Normkreativ* i Björkman, s. 135

²⁹ Björkman, s. 135

insatser på organisationsnivå där ambitionen är att exponera normativa maktstrukturer och att omskapa förutsättningar i organisationen. Mikrohandlingarna som sker genom små subtila förändringar i den vardagliga praktiken menar Björkman är de som gör reell skillnad och som på sikt och med trovärdighet kan förändra verksamheter och relationer mellan människor³⁰.

2.3.3 Vikten av sårbarhet och koppling till kroppen

Sårbarhet ses som någonting fundamentalt inom den normkritiska pedagogiken och Bengtsson och Sotevik framhåller, genom att hänvisa till Butler, om sårbarheten som en nödvändig komponent om vi vill kunna verka i en kritisk, reflekterande process. Butler belyser hur en kritisk position inte går att finna på en säker och fast plats utan däremot förutsätter en kritisk process osäkerhet och förmågan att utsätta sig för sårbarhet och förvirring³¹.

Professorn, författaren och aktivisten bell hooks, en förgrundsgestalt för kritisk och frigörande pedagogik, problematiserar bl.a synen på vad det innebär att lära sig och beskriver vad emotionellt engagerad pedagogik kan åstadkomma. hooks menar att ur ett holistiskt lärandeperspektiv så är det inte enbart elever som blir stärkta genom risktagande utan även lärare blir stärkta och växer i en sådan process. Dessa stärkande processer uteblir dock om vi som lärare vägrar att visa sårbarhet och enbart uppmanar våra elever att ta risker och vara sårbara. hooks understryker också att det krävs medveten övning för att kunna vara sårbara i undervisningsrummet, att vara närvarande inte bara i tanken utan även i kroppen³².

Detta kroppsmateriella perspektiv utgår också Åkesson från då hon problematiserar den allmänna uppfattningen om att vi bör undvika att dra in våra känslosamma, subjektiva kroppar i det professionella arbetet som pedagog, fastän kroppar, och tillhörande känslor, är centrala i pedagogiskt arbete och grunden i lärandeprocesser. I likhet med Paolo Freire så argumenterar Åkesson mot idén om att lärare bör fungera som neutrala instrument genom att hänvisa till hur lärares kreativa processer, t.ex utvecklandet av undervisningsmaterial, sker i privata sammanhang och utgående ifrån deras privata och personliga känslor och erfarenheter. Kroppsmaterialiteten är ständigt närvarande i pedagogiska praktiker, genom minnen, känslor och sinnesintryck³³. Vidare så problematiserar Åkesson, med hänvisning till Ahmed, även kring vilka individer, eller snarare kroppar, som tillåts vara känslosamma i undervisningen och argumenterar för att vissa grupper väljer att undvika eller hålla tillbaka känslor på grund av risken att uppfattas som irrationella, opålitliga eller oprofessionella. Ahmed exemplifierar detta genom att lyfta fram hur svarta kvinnor kan tillskrivas den

³⁰ Ibid., s. 135-136

³¹ Butler, J. *What is critique?* i Bengtsson, J., Sotevik, L. *Normkritisk (o)säkerhet*, s. 90

³² hooks, b., *Teaching to transgress: Education the Practice of freedom*, s. 20

³³ Åkesson, E., *Hur kan kroppsmateriella perspektiv bidra till den normkritiska pedagogiken*, s. 97

stereotypa beteckningen "the angry black woman" av andra ifall de visar känslor som tyder på ilska eller vrede³⁴.

2.3.4 Lärande genom kris och obehagets pedagogik

Att anamma ett normkritiskt förhållningssätt i sin pedagogiska praktik, men även i den egna vardagen, och att börja ifrågasätta sina egna invanda mönster och tankar kommer att medföra vad Langmann kallar för "kunskapskriser". Langmann beskriver hur dessa oförutsedda kunskapskriser uppstår då någonting sker i t. ex en undervisningssituation som rubbar balansen, både lärare och elever märker att samtalsämnet eller situationen blivit riskfylld och någon/några är ute på hal is³⁵. Det är dock just i dessa kriser, där insikter och kunskaper förskjuts, som möjligheten för förändring finns.³⁶ I kriser uppstår känslor och en obekvämlighet som vi inte gärna utsätter oss för, men som är högst nödvändig. Detta betonar Kumashiro genom att understryka att utbildning i sin essens inte innebär att bekvämt upprepa det vi redan lärt oss eller bekräfta det vi redan vet, utan snarare att lära oss något som rubbar vår föreställning om världen. Vidare så skriver Kumashiro att krisen som då uppstår i detta kunskapskifte är en högst nödvändig och önskvärd del av anti-diskriminerande undervisning och i denna önskan om att lära så innefattar önskan att överkomma vårt motstånd mot obehag och obekvämlighet³⁷. Mac Donald lyfter fram några frågor som en kan ställa sig när vi märker motstånd i oss själva:

"Är det ovana? Är det rädsla för att möta kritik eller för att inte kunna bemöta eventuella frågor? Saknar vi kunskap om någonting specifikt och känner allmän osäkerhet?"³⁸

Mac Donald understryker att i samband med uppkomsten av dessa frågor så är det viktigt att hitta stöd i kolleger och kunna ta hjälp av andra runtom oss, även från våra elever.³⁹

Langmann belyser lärandet genom kris ur en annan viktig synvinkel genom att ta upp frågor rörande etik och pedagogiskt ansvar i den mening att de omlärande processer som vi försätter oss själva och våra elever i så "*kan ha en djupgående och omvandlande inverkan*".⁴⁰ Förändring genom kris sker ofta oväntat, men kan även ses

³⁴ Ahmed, S. *Feminist Killjoys (And Other Willful Subjects)* i Åkesson, E. *Hur kan kroppsmateriella perspektiv bidra till den normkritiska pedagogiken*, s. 111

³⁵ Langmann, E. *Mellan maktkritik och kunskapskriser*, s. 161

³⁶ Martinsson, L. *Den privilegierades kris*, i Langmann, s. 161

³⁷ Kumashiro, K. *Troubling education: queer activism an anti-oppressice education*, s. 63

³⁸ Mac Donald, S. *Främjande likabehandlingsarbete i klassrummet*, s. 297

³⁹ Ibid., s. 297

⁴⁰ Langmann, *Mellan maktkritik och kunskapskriser*, s. 177

som oönskat av den vars föreställningar om världen som nu skiftat.⁴¹ Langmann exemplifierar detta genom att skriva att obehaget som uppstår genom t. ex insikten att en behöver ge upp de privilegier som ens normtillhörighet medför för att kunna motverka ojämlika maktordningar, så kan eleven senare önska att den aldrig hade blivit varse om detta.⁴² Dessa obekväma paradigmskiften exemplifierar även bell hooks då hon beskriver när hennes vita studenter, som lärt sig att tänka mer kritiskt kring frågor rörande rasism, åker hem för att umgås med familj plötsligt ser familjemedlemmarna i ett annat ljus. De kanske nu känner igen diskriminerande sätt att tänka och tala hos personer i deras närhet, och det sårar dem att veta att med ny kunskap så skapas friktion där det tidigare inte fanns någon⁴³.

Langmann poängterar att utgående från ett etiskt perspektiv så är det väldigt viktigt att normkritiskt inspirerad undervisning får sin början *"i en grundläggande tillit mellan lärare och elever"* och tillägger hur denna tillit behöver grunda sig i *"en gemensam överenskommelse som gör det möjligt för eleverna att fortsätta att också få förbli desamma som de var innan undervisningen"*.⁴⁴

2.3.5 Vinster med det normkritiska rummet

Mac Donald menar, genom reflektion från hennes år som pedagog och föreläsare, att i de undervisningsrummen där läraren förhåller sig till och planerar undervisningen utgående ifrån ett normkritiskt perspektiv så råder ett respektfullt och öppet socialt klimat. Utöver detta så går vinsterna att utröna från elevernas sätt att också påvisa hur de utvecklat ett normkritiskt förhållningssätt genom deras delaktighet, medvetna frågor och funderingar rörande normer och hur det blir mer självklart att stå upp för de värdegrunder som lärare genom egna exempel uttrycker. Möjligheten till identifikation i undervisningen är en annan tydlig vinst med ett normkritiskt förhållningssätt, i synnerhet för personer som hör till grupper som är marginaliserade och speciellt i de fall var normbrytandet innebär att fokus inte läggs på det negativa utan i stället förekommer brytningen positivt eller genom att framställas som en självklarhet. Mac Donald exemplifierar genom att berätta om hur en karaktär med minoritetsbakgrund, i svensk kontext, framställdes som huvudperson i en lärobok och hur en elev i klassen med glädje utbrast att karaktären ju var som honom själv⁴⁵.

⁴¹ Biesta, G. *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid* i Langmann, E. s. 178

⁴² Langmann, E. *Mellan maktkritik och kunskapskriser*, s. 178

⁴³ Hooks, b. *Teaching to Transgress*, s. 43

⁴⁴ Langmann, E. *Mellan maktkritik och kunskapskriser*, s. 178

⁴⁵ Mac Donald, S. *Främjande likabehandlingsarbete i klassrummet*, s. 302-304

2.4 Utmaningar för normkreativa praktiker

I detta avsnitt tänker jag kort ta upp två aspekter som diskuteras i litteratur och forskning som kan verka hindrande för inkluderings- och förändringsarbete i en utbildningskontext.

2.4.1 Praxisorienterat fokus i musikundervisningen

Med avstamp från ett aktivistiskt och kritiskt perspektiv på forskning och undervisning så argumenterar Ahlsved för att musikutbildning i Finland till största del har ett praxisorienterat fokus var instrumentundervisningen centreras till betoning på hantverket. Genom detta så lämnas lite utrymme för kritisk reflektion och normer och dolda mönster förs således vidare från generation till generation genom att *"Man lär ut som man själv blivit lärd"*⁴⁶.

Det praxisorienterade fokuset kastar även Borgström Källén ljus på och och problematiserar bland annat vad som är det egentliga målet med musikundervisningen i sin genusanalys av studenters ensemblespel på ett musikgymnasium. Genom att påvisa hur förväntningar från skolledare, lärare och även elever läggs på att undervisningen ska producera högklassiga konserter och färdiginspelade kompositioner vid en given tidpunkt så leder det till att lärare måste prioritera effektivitet framom musikalisk utveckling och anskaffande av ny kunskap hos elever. Elever som tar för sig mer eller har en viss färdighetsnivå så tilldelas ansvaret medan andra elever faller mellan stolarna. Borgström Källén menar att en musikalisk inramning, som innebär att undervisningen utformas efter synen på eleven som musiker framom en pedagogisk inramning var fokus ligger på eleven som den som lär sig att spela, har en benägenhet att förstärka normativa könsroller i ensemblegrupperna. Metoder och praktiker var experimenterande och prövande av nya kunskaper åsidosätts för ett mer effektiviserande arbetssätt med avsikt att uppnå branschmässiga kvalitetskriterier gällande konserter och framträdanden tenderar alltså försvåra förändringsarbete kring normativa roller och mönster⁴⁷.

2.4.2 Utbildningspolitik och språksättning

Åkesson undersöker hurudana förutsättningar kroppsmateriella perspektiv har för att bli en del av pedagogiska praktiker i utbildningen genom att utgå från rådande utbildningspolitiska klimat var fokus på effektivitet och mätbarhet blivit alltmer central i undervisningen. Utbildningssystemen utformas i hög grad att efterlikna privata sektorns marknadsanpassade

⁴⁶ Ahlsved, K. *Forskaren som medieaktör, folkbildare och musikfostrare*, s. 118-119

⁴⁷ Borgström Källén, C. *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*, s. 278-281

ekonomiska modeller, detta efter påverkan från organ och organisationer som Världsbanken och OECD. Med en utgångspunkt i kapitalistiska modeller och effektivitetstänk så förenklas relationsskapandet och komplexiteten i lärarpraktiker och lärarnas uppgifter *”riskerar att reduceras till tekniska detaljer och rutiner för hur byråkratiska krav bäst ska uppfyllas”*⁴⁸. Lärare och elever ses som neutrala entiteter som ska uppfylla särskilda mål enligt de logiska modeller som finns i ett *”rationellt effektiviserat utbildningssystem”*.⁴⁹ Kontrasterande till detta så lyfter Åkesson fram hur en utbildningspolitik som i stället arbetar utifrån ett kroppsmateriellt perspektiv skulle fördela medel utgående ifrån premisen att elever och lärare är sårbara, kunniga, kraftfulla och affektiva kroppar. Då kroppars känslighet, mänskliga affekter och långsamma läroprocesser sätts i fokus så förlorar det sin mening för utbildningsinstitutioner att vara designade som företag eftersom dessa processer, sett ur ett kapitalistiskt perspektiv, inte genererar någon vinst⁵⁰.

Langmann observerar hur värdegrundsarbetet och ansvaret för det praktiska verkställandet av värdegrunderna har flyttat från undervisningssituationer till styrdokument såsom likabehandlingsplaner. På detta vis menar hon att ansvaret och möjligheterna till att verka som normkritisk pedagog förflyttas från pedagogen och de unika undervisningssituationerna till någon annan⁵¹.

3. Metod

Jag har använt mig av en hermeneutisk forskningsansats, som Dalen beskriver som en *”vetenskaplig grund för den kvalitativa forskningens betoning på förståelse och tolkning”*.⁵² Med grund i hermeneutiken kan en beskriva utveckling av förståelse för någonting genom den hermeneutiska spiralen, som innebär att en söker finna en djupare förståelse genom att kombinera tolkning av enskilda delar utgående ifrån helheten men också genom att förhålla helheten till enskilda delen i en fortgående process⁵³. Jag har bildat mig en förförståelse genom att studera litteratur och tidigare forskning i ämnet.

Det empiriska materialet samlades in genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Dalen skriver att den kvalitativa intervjun lämpar sig bra för att utröna informantens tanke- och

⁴⁸ Frelin, A. Att hantera läraryrkets komplexitet(er), i Åkesson, E. *Hur kan kroppsmateriella perspektiv bidra till den normkritiska pedagogiken?*, s. 114

⁴⁹ Åkesson, E. *Hur kan kroppsmateriella perspektiv bidra till den normkritiska pedagogiken?*, s. 114

⁵⁰ Ibid., s. 114-115

⁵¹ Langmann, E. *Mellan maktkritik och kunskapskriser*, s.165-167

⁵² Dalen, M. *Intervju som metod*, s. 14

⁵³ Ibid., s.14

känslovärld, samt erfarenheter.⁵⁴ Jag utformade ett manus med fasta frågor med tillhörande följdfrågor som kunde ställas beroende på hur informanterna svarade.

3.1 Urval av informanter

Jag intervjuade fem högstskoleutbildade musikpedagoger verksamma på eller med erfarenhet från musikinstitut. Deras erfarenhet i att undervisa sträckte sig från 7 till 40 år. Pedagogerna var verksamma på olika orter i Svenskfinland.

Jag såg det som relevant att undersöka praktiker på musikinstitut delvis eftersom att det är en arbetsplats var många musikpedagoger verkar, både under studietiden och efter examen, och eftersom att en som lärare ofta kan arbeta väldigt självständigt på dessa institutioner.

Jag ville få en inblick i hurdana praktiker pedagogerna bedriver samt hur de ser på sin praktik inom ramarna för mina forskningsfrågor. Jag ämnade undersöka hur pedagogerna resonerar kring problematiken rörande normativa roller och normerande handlingsmönster och även vad pedagogernas medvetenhet kring normkritisk pedagogik är.

3.2 Tillvägagångssätt och genomförande

Fyra av intervjuerna genomfördes via videolänk, genom programmen Google Meet eller Microsoft Teams, och en intervju genomfördes på plats i samma rum som informanten. Jag upplevde att de båda intervjuförfarandena fungerade likvärdigt, i och med den höga video- och ljudkvaliteten samt att informanterna upplevdes vara bekväma med intervjuformatet i båda fallen. Intervjuernas längd varade mellan 35 och 50 minuter och spelades in via telefonen.

Informanterna kontaktades via e-post eller telefonmeddelande var jag kort förklarade syftet med mitt arbete samt temat för intervjuerna. Jag informerade om att ljudet från intervjuerna spelas in för eget bruk samt att namn och annan identifierande information lämnas bort i den färdiga texten för att trygga anonymiteten hos informanterna. Detta upprepade jag också vid intervjuens början för att säkerställa samtycke till deltagande och inspelning. Jag informerade även om att det enbart är jag som har tillgång till det inspelade intervjumaterialet. I och med att arbetsfältet för musikpedagoger i Svenskfinland utgörs av små kretsar hålls informanterna samt deras upplevelser anonyma i texten.

⁵⁴ Ibid., s.9

3.3.1 Intervjuguide

Intervjufrågorna formades utgående ifrån det teoretiska material jag presenterat i kapitel 2, som innefattar teori om kritiska perspektiv på makt och mening, forskning i normkritisk och anti-diskriminerande pedagogik och problematisering kring teman rörande kunskapstradering och utbildningspolitik. Jag har även tagit del av litteratur och forskning i kvalitativa metoder och intervjuanalys för att kunna utföra intervjuerna och sedan analysera intervjumaterialet i enlighet med en hermeneutisk kvalitativ metod.

I Intervjuguiden hade jag utformat frågor tillhörande olika temakategorier, med syftet att undersöka pedagogernas bemötandeideal och inställning till elever, förhållningssätt och benägenhet att reflektera kring sin praktik och deras tankar kring normativa sociala roller i undervisningssituationer. Jag ställde även frågor som berörde arbetet med kollegiet och det institutionella. I utarbetandet av intervjuguiden så använde jag mig av det Dalen kallar för "områdesprincipen", som innebär att de frågor som ställs i början av intervjun ligger någonstans i utkanterna av de centrala teman som är ämnade att belysas och kan vara av mer känslig karaktär.⁵⁵ Jag började exempelvis med mera allmänna frågor rörande pedagogernas arbete och gick i ett senare skede in på frågor som kan upplevas som mer utelämnande känslomässigt.

Intervjufrågor:

1. Hur skulle du beskriva dig själv i undervisningssituationer?
 - a. *Skiljer sig sättet du för dig i gruppundervisning och individuell undervisning? – om ja, på vilket sätt?*
2. Hur kategoriserar du elever? T. ex driven - avvaktande, intresserad – ointresserad.
 - a. *Ger du ut olika uppgifter beroende på kategoriseringen?*
3. Hur påverkar automatiska kategorier och antaganden såsom kön och ålder?
4. Skulle du säga att det finns utmaningar med att undervisa någon med en annan könsidentitet än dig? hurdana utmaningar isåfall?
5. Tillåter du dig att visa dig sårbar i undervisningen och finns det specifika situationer där du har visat dig sårbar?
6. Har du någonsin funnit dig i en situation där du märkt att du sagt/gjort någonting varpå eleven blivit förlägen/stämningen blivit dålig? Om ja, hur har du hanterat situationen?
 - a. *Har du varit i en situation var du inte sagt/agerat varpå eleven blivit förlägen/stämningen blivit dålig? ← vad tror du det berodde på/låg bakom det?*
7. Har det hänt att ändrat på något i ditt tal eller i dina handlingar just före du yttrat det/utfört dem? Det vill säga, har du i stunden märkt att du håller på att säga eller göra något tokigt som kunde göra mottagaren upprörd el.dyl.? (Behöver inte vara i en undervisningssituation.)
8. Har du reflekterat kring huruvida din verbala och icke-verbala kommunikation är inkluderande?

⁵⁵ Dalen, M. *Intervju som metod*, s. 31

- a. *Under din lärarkarriär, upplever du att det funnits ett behov av att omprogrammera dina ord och handlingar/handlingsmönster?*
9. Har du någon gång känt impulsen att t. ex påpeka icke-inkluderande eller nedsättande språkbruk eller handlingar? Med elever? Med kollegor? Med chefer?
 10. Har du medvetet försökt påverka vem som ska ta plats i t. ex en gruppundervisningssituation, t. ex uppmanat vem som ska ta ett solo eller vara band-/stämledare?
 11. Har du tankar kring varför vissa elever inte tar emot platsen/möjligheten som ges?
 12. Är det viktigt att uppmuntra elever att inta olika roller i gruppundervisning? Varför?
 - a. *Har du reflekterat kring hurudan repertoar du föreslår åt elever? Vad är viktigt i repertoaren du väljer?*
 13. Har du diskuterat med kollegor kring frågor och dilemman rörande inkludering och utmanande av normer i undervisningen?
 14. Har du själv under dina musikpedagogikstudier eller under din musikhärlärkarriär tagit del av/fått undervisning i jämställdhets- och inkluderingsarbete?
 15. Hur ser institutionens likabehandlingsplan ut och hur tar den sig uttryck i verkligheten? Syns den i undervisningens genomförande?
 16. Om du varit/är verksam som pedagog på flera ställen, ser du någon skillnad i hurdant utrymme som ges gällande dessa frågor och dilemman på olika institutioner?

Intervjuguiden bifogas även som bilaga 1.

3.3.2 Analys

Alla intervjuer transkriberades med fokus på det manifesta innehållet och vissa fraser och meningsuppbyggnader omarbetades från talspråk till skriftspråk för att förenkla analysen. Latent innehåll, som tonläge och andra ljud, transkriberades i allmänhet inte förutom med några undantag för anteckningar på då informanten uttryckte skratt eller iver vid något uttalande för att bättre minnas samtalsdynamiken vid tiden för intervjun. Datareduktionen påbörjades delvis redan vid transkriptionen genom att jag valde bort uttalanden som jag bedömde vara irrelevanta för mina frågeställningar. Avgränsningen baserades på mina forskningsfrågor och intervjufrågor.

4. Resultat

I detta avsnitt redovisas analysen dels efter intervjufrågornas ämnen, samt dels enligt naturliga meningsdimensioner som tog form utgående ifrån informanternas utsagor.

Pedagogerna benämns som P1 - P5.

4.1 Förhållandet till sig själva, eleven och situationen

Alla informanter hade erfarenhet av både individuell- och gruppundervisning och de hade alla varierande huvudinstrument i förhållande till varandra. Kvaliteter som alla informanter lyfte fram, både i direkta ordalag och genom att indirekt beskriva sin värdegrund, var:

1. Förmåga till anpassning och flexibilitet – med eleven och situationen och rollen man själv intar som lärare
2. Lyhördhet och inkännande – att kunna se elevens behov och att kunna utmana denne i passlig grad
3. Nyfikenhet – villighet att hitta intresset hos eleven.

En informant poängterade speciellt också betydelsen och styrkan i att vara sig själv i rollen som lärare och att atmosfären i rummet behöver vara avslappnad:

”det viktigaste för mig är att det är god stämning på lektionerna och att det är från det som jag tycker att inläring händer bäst också så...jag tar det seriöst det som vi gör men jag tar inte mig själv eller situationen så jätte seriöst.” P4

Samma informant betonade därefter att graden av lättsamhet från hen själv varierar beroende på situation och att vissa sammanhang kräver att en intar en mer strikt roll som lärare. Exempelvis då hen tänkte på sina erfarenheter från att ha undervisat musik på högstadiet så kunde hen konstatera att det behövdes andra ingångssätt än vad som gäller på musikinstitut eller folkhögskola, var elever är där i och med sitt eget intresse och driv för att lära.

En annan informant betonade den egna känsligheten i att känna av och vara lyhörd på vad en elev behöver just i den stunden hen stiger in i rummet:

”det blir så intuitiva processer och reaktioner, och jag märker ibland att jag beter mig väldigt olika med olika elever....när det är en som går ut [ur undervisningsrummet] så pratar vi på ett visst sätt, och sen då den andra kommer in så ändrar stämningen enligt nya elevens humör eller hurudan relation vi har eller kommunikation....så det är någonting som jag, alltid försöker, liksom relatera till eleven, till personligheten...och just att jag är intresserad av de där personligheterna för där finns ju nycklar till hela pedagogiken och motivation till spelandet.” P1

Intresset av att med omsorg ta reda på hurudan person eleven är, samt hur pedagogen menar att nycklarna till lärandet finns i att känna in elevens personlighet och behov i stunden visar på ett elevcentrerat undervisningsideal och en värdegrund som värderar det mellanmänniska mötet.

4.1.1 Kategorisering av elever

Det framgick att samtliga informanter kategoriserar elever på olika sätt som ett hjälpmedel i utformandet av undervisningen. Till exempel gör informanterna avvägningar baserat kring grad av intresse och ambitionsnivå, kunskapsnivå, temperament och personlighet hos eleven. De yngre informanterna reagerade inte så som att antagandet kring kategoriseringar av elever skulle vara förknippat med någonting negativt, utan snarare såg de förmågan att kategorisera som ett nödvändigt verktyg för att kunna planera och utföra undervisningen ändamålsenligt. De äldre informanterna reagerade med att förklara att de antingen inte brukar kategorisera eller att de inte tycker om att kategorisera elever, vilket jag tolkar som att de upplever kategorisering som någonting negativt och som inte är en önskvärd egenskap i rollen som lärare. Det framgick ändå indirekt att även de använder sig av kategorisering som ett verktyg för att strukturera undervisningen.

Vad gäller automatiska kategorier såsom kön och ålder så menade alla informanter att det i allmänhet inte påverkar sättet de undervisar på eller undervisningen i sig. Informanterna kunde inte heller påstå att det finns särdeles specifika utmaningar med att undervisa elever med en annan könstillhörighet än de själva, med undantag för en informant som påpekade att det finns vissa kroppsliga och fysiologiska utmaningar då det kommer till att instruera och förebilda i ett undervisningssammanhang där eleven har andra fysiologiska förutsättningar än en själv.

4.1.2 Medveten styrning och förståelsen av kontextbundet beteende

Samtliga pedagoger kunde säga att de medvetet påverkar elevers roller i gruppundervisningssituationer, och de såg det som viktigt eller rentav mycket viktigt att fördela olika roller åt eleverna, och både musikaliska och sociala aspekter kring utveckling betonades. P1 beskrev hur hen resonerar:

”nog måste jag göra medvetna val, för ibland är det ju flera som tävlar om [att ta plats], och tycker att andra roller inte är viktiga, och jag tycker det är viktigt att visa att alla stämmor så kan man göra jätte bra och visa hur bra man kan sammusicera” P1

Pedagogen såg det som värdefullt att visa att alla delar av musiken eller musicerandet är viktiga, inte bara de solistiska rollerna. Detta betonar vikten av ”teamwork” åt eleverna och bygger upp respekten för varandra i gruppen.

Samma informant tillade hur hen hade gjort i ett exempel med en självkritisk elev:

"sen är det viktigt att låta alla uppleva olika roller...i senaste grupp som jag hade så var det en som snabbt hade lärt sig...och var väldigt bra på att läsa noter och att spela egen stämma, men jag skulle inte lägga hen i en solo-uppgift, hen var väldigt känslig för misstag och självkritisk, men jag gjorde så att hen ensam fick spela sin låga stämma, medan andra spelade åtminstone två åt gången, men hen fick en solo-känsla...det finns olika sätt att försöka ge alla det de behöver" P1

En informant betonade starkt hur hen ser det sociala ansvaret en har som lärare att stärka elever genom rollfördelning:

"jag strävar ju ändå till att på något sätt jämna ut det så att det inte...för att man vet samtidigt att dom som inte är de starkaste initiativtagarna...så kanske inte är det frivilligt...de kanske vill ta plats men inte vågar eller känner att de kan eller så här...så jag som lärare har ju då en position att se att: "okej, nu skulle den här personen som är ganska försiktig, egentligen vilja eller borde sjunga solo i den här låten"...som lärare är man ju lite av en "equaliser" [utjämnare] i det att alla ska ju få sin stund i rampljuset....i många fall så är det nog det att är man försiktigare så behöver man bara den där lilla uppmuntran...för att bollen ska rulla...sen vågar man på nytt ta plats efter det...så det är ett stort ansvar som man har" P4

En annan informant gav ett fallexempel var hen hade haft fördomar om en viss elevs ambitionsnivå, i och med att denne inte hade visat särskilt mycket intresse för övning och att utmana sig själv tidigare. Då det behövdes frivilliga elever till ett projekt så kastade informanten ut förfrågan till den här eleven för att se om hen skulle vara intresserad vilket hen verkligen var. Efter projektet så sökte sig eleven också vidare till en högre utbildning i musik och blev antagen. Informanten berättade konstaterande:

"man kan påverka jätte mycket med det där att vem man väljer att lyfta upp och vem man inte lyfter upp...fastän man kanske inte menar något illa med att inte låta någon ta solo...men det är sen fast på ganska små saker sist och slutligen" P2

I många av pedagogernas uttalanden så framkom förmågan att avväga och ta i beaktande hur elevers beteenden står i relation till kontext:

"hen hade mycket ångest inför elevkonserter osv...men sedan så hittade hen en grupp, var hen är den enda [i sin instrumentgrupp] och njuter av det...och där är det säkert helt annan stämning och atmosfär än andra situationer jag sett hen i" P1

"sen är det också skillnad på i vilka situationer man har dem, att en som är jätte blyg så kan jag ju inte sätta att spela solo i en stor grupp, första gången, utan jag måste ju spela med honom eller henne då först själv många gånger och bara...spela solo på några toner...småningom så blir de självsäkrare" P3

En pedagog uttryckte detta i samband med en fråga om varför vissa elever inte tar emot möjligheten som ges:

"finns många orsaker, men jag tänker först och främst att det handlar om osäkerhet...med vad den där osäkerheten beror på, så det kan vara svårt att veta...är det i just det där sammanhanget eller är det i alla sammanhang?" P2

Informanternas uttalanden visade på förståelsen av att osäkerhetskänslor är kopplade till specifika situationer och vad som sker eller upplevs att förväntas av en individ i dessa situationer, framom att vissa elever bara är funtade med en inneboende osäkerhet.

På frågan rörande vad som är viktigt i repertoaren som väljs till elever så framkom representation som en del i det tydligt hos en av informanterna:

"...varierande repertoar, genremässigt...nog tänker jag på något plan på när vi spelar covers t. ex att liksom...att banden är mångsidiga inte bara till musikstil...utan också att det inte bara är låtar av manliga rock-band eller så här...att variation på det sättet är också viktigt" P4

4.2 Normkritiska förhållningssätt

I mitten av intervjun så ställde jag frågor som syftade till att få fram pedagogernas förhållningssätt, kompetens och förmåga till reflektion utgående ifrån de centrala teman som presenterades i kapitel 2.

4.2.1 Förhållandet till sårbarhet i lärarrollen

Fyra informanter ansåg att de tillåter sig att visa sig sårbara i undervisningen och att det är en viktig del i undervisningen, varav en nog såg sårbarhet som en väsentlig del men inte kunde säga att hen upplevt det på länge i och med att hen undervisat så länge. Informanterna kopplade sårbarhet till känslor av osäkerhet, att kunna kommunicera kring sina svagheter, rädslor och misstag och att på olika sätt visa sin mänsklighet i rollen som lärare. I vissa av informanternas utsagor framkom det också att de upplevt en positiv inverkan på eleverna och i undervisningssituationerna genom att integrera sårbarhet i sin praktik.

Två informanter beskrev hur de verbalt visat sårbarhet i elev-situationer:

"det är nog en del av min pedagogik, att om en elev kommer på en lektion och är trött så kanske vi båda koncentrerar oss bättre om jag också säger åt eleven att "vet du, att jag har också lite sådan dag, att kanske vi tar det lite lugnare" vi behöver inte stressa och försöka pressa oss själva...att där genom eget exempel visa acceptans och att man lär mänsklighet." P1

"jag tror nog att hela gruppen på något sätt märkte att jag inte var riktigt bekväm, men vi tog då sen en liten paus och efteråt så sa jag då att: "tack att jag får vara trygg i det där..." [att vara obekvämt] att jag vågar utmana mig själv...att man hittar balansen att våga gå in på något område som inte är helt bekvämt för en...att man inte alltid är i "safe space" [bekvämlighetszonen]...det kändes viktigt för mig och det kanske gjorde det lättare för mig att jag kunde säga det högt...att man inte bara låtsas att man är bekväm eller så." P2

Samma informant betonade också hur en öppen inställning till att visa sårbarhet är viktig med hänseende till det egna välmåendet.

Pedagog 1 beskrev hur hen strategiskt och medvetet visar sårbarhet för att skapa en avslappnad trygg atmosfär i en grupsituation:

"Ibland med just grupper t. ex då elever inte känner varandra så bra så är det riktigt effektivt att kunna, "moka" [göra bort sig] lite och kunna skratta åt sig själv och visa att man inte heller själv [som lärare] är perfekt heller." P1

Två av informanterna beskrev hur tillit byggs och att elever vågar pröva på saker då pedagogerna själva visar sig sårbara:

"kanske det är viktigt just för själva "mötet" eller för relationen...så tror jag att de vågar mer om jag vågar mera." P2

"jag vill gärna tro att det skapar närmare band och en sån här annan typ av respekt mellan lärare och studerande...att man kan släppa ner sin sköld ibland.... det är också att leda med exempel, som lärare...att visa sig sårbar...emellanåt." P4

4.2.2 Kunskapskriser och hantering av misstag

Det framkom några målande exempel på kunskapskriser som informanterna upplevt i undervisningssammanhang och hur de agerat därefter. Kriserna hos två av informanterna kunde kopplas till situationer var de upplevt att de gjort ett misstag eller känt sig osäkra.

En informant beskrev en misstags-situation var hen hade tilltalat en elev med fel pronomen i förbifarten och genast insett sitt misstag. Informanten berättade vidare hur denna situation hade lämnat kvar och grämt hen efteråt, fastän hen nog kände tilltro till att eleven visste att det var i misstag eftersom de också diskuterat öppet om elevens pronomen tidigare, men informanten kände ändå att det hade varit skäl att be om ursäkt för att markera att hen nog hade märkt sitt snedsteg samt elevens reaktion på tilltalet.

"det störde mig efteråt...eller jag märkte då jag gick ut genom dörren att...jo, det var lite seg reaktion av mig" P1

En annan informant beskrev en kunskapskris som också hade innefattat en elev som inte identifierade sig enligt den könstillhörighet och roll som hen automatiskt tillskrivits i ett körsammanhang. Det upplevdes som ett svårt dilemma att navigera kring då instrumentet i fråga för eleven var den egna rösten och informanten behövde ta i beaktande vilket register som det rent fysiologiskt var bäst för eleven att sjunga i, men också se till så att eleven kände sig accepterad i och samhörighet med resten av gruppen. Det var en obekvämlig situation som fick sin lösning genom samtal med eleven och informanten kunde konstatera att det hela varit en viktig erfarenhet.

En tredje informant kunde beskriva en situation där uppfattningen om en utländsk elevs förförståelse och kunskaper inte stämde överens med pedagogens uppfattning om vad som är en passande svårighetsnivå på en låt, detta eftersom eleven kunde spela väldigt krävande stycken baserat på gehör. Informanten behövde tänka om eftersom det fanns en brytning i bådadas sätt att förstå musik och låtar. Informanten beskrev sin insikt så här:

"alla såna här folksånger som kan vara i hur rolig [udda] taktart som helst så...det spelar hen hur glatt som helst men någon enkel melodi, som vi tycker att är självklart och lätt så kan vara mycket svårare...så det är ju svårt att definiera det här med musikalitet." P3

Informanten antydde också i sina uttalanden kring denna händelse hur givande det är för en själv som pedagog att komma i kontakt med sådana situationer var ens förståelser rubbas och var nya insikter fås.

4.2.4 Konfrontera eller inte konfrontera: obehaget som uppstår

Samtliga informanter kunde hålla med om att de upplevt situationer i vilka de noterat nedsättande eller icke-inkluderande beteende eller språkbruk hos kolleger, arbetsledare eller i elevgrupper. Två informanter kunde återge situationer var det i stunden varit svårt att avgöra vad som skulle vara bästa sätt att agera och om det ens är värt eller befogat att konfrontera. Båda hade tankar kring huruvida det är befogat att förstöra flödet i lektionen eller situationen genom att konfrontera, och den ena berättade att då något händer i elevgrupper så tar hen ofta upp det i ett senare skede med personen/personerna det berör.

Den första av dessa två informanter berättade hur hen befunnit sig i en situation var hen hade fått en stark impuls att konfrontera en gruppledares exkluderande beteende men valt att inte agera dels på grund av osäkerhet om det bara var hen själv som upplevt situationen så, dels att en aktion mot beteendet hade utsatt hen själv för oönskad uppmärksamhet och granskning av den här personen som befann sig i maktposition. Informanten resonerade bland annat så här om händelsen:

"det var bara en person det var fel mot där i hela gruppen, men egentligen var det just därför jag borde ha sagt någonting..." P1

Efter en diskussion om obehaget av att utsätta sig själv för granskning i just en sådan grupsituation var en inte själv är i rollen som lärare eller annars har ansvaret så konstaterade informanten:

"det borde inte vara så [att inte välja att agera]...jag tror det var så att mina personliga behov var starkare än att göra rätt sak." P1

En annan informant kunde instämna i obehaget att behöva konfrontera kolleger om nedsättande språkbruk, speciellt då det sker i informella situationer, eftersom konflikten ofta blir oundviklig och utfallet osäkert. En informant hade så här att säga om nödvändigheten att förstöra stämningen i rummet:

”det kan absolut vara nödvändigt ibland, för att det liksom markerar också...att här har nu sagts någonting fel t.ex...någonting förnedrande mot någon viss grupp” P4

Samma informant tog också upp aspekter av tålmodighet, acceptans och öppenhet då en diskuterar meningsskiljaktigheter med elever och att utan dessa blir det i stället så att en stänger dörren till ny förståelse. Genom öppna samtal med studeranden som har andra syner och uppfattningar så upplever informanten att en kan nå en ökad förståelse och ett ökat intresse hos båda parter.

4.2.5 Holistisk syn på lärsituationer

Samtliga informanter lät genom sina uttalanden förstå att det sociala ansvaret är väldigt närvarande i deras praktik. En informant betonade flera gånger hur det varierande arbetet med väldigt olika elevgrupper och sammansättningar utmanar och berikar tillvaron. Informanten sa så här då hen reflekterade kring möten med sina elever:

”det är ju inte bara spelandet utan även det här att man, har någon annan vuxen...vissa kan ju berätta precis vad som helst och man...märker ju att man är något slags stöd åt dem, fastän det kanske inte alls har med spelandet att göra” P3

En annan informant betonade i likhet värdet i varje lektion, oberoende av elevens förmåga eller huruvida hans utvecklingskurva är snabb eller långsam. Behoven och förutsättningarna kan vara så olika för varje elev, och för vissa elever betyder mötet med en vuxen och rutinen av att komma på lektion varje vecka väldigt mycket.

4.3 Kunskaper och resurser för att verka normkritiskt

Samtliga informanter uttryckte en vilja att verka normkritiskt eller normkreativt i sin pedagogiska praktik, på samma gång som de ondgjorde sig över de hinder som försvårade detsamma, härstammande från bland annat brist på information och kunskap, tidspress och otillräckligt stöd från kolleger och administration.

4.3.1 Förutsättningar: det som redan finns – det som saknas

En av informanterna kunde säga att hen hade fått utbildning i inkluderings- och jämställdhetsarbete under sin studietid till sin första examen. Tre informanter kunde inte säga

att det hade tagits upp i utbildningen medan två hade fått ta del av sådant arbete då de vidareutbildat sig.

Fyra informanter kunde säga att det förts diskussioner om inkluderingsarbete och utmanande av normer på deras arbetsplats. Två av dessa uttryckte att mentaliteten är sådan att det finns en genuin intention att jobba kring dessa frågor bland kollegiet, och en av dessa tillade också att de träffas regelbundet med en kollegiegrupp för att diskutera kring detta. Den femte informanten kunde inte säga att sådana diskussioner någonsin förts i formella sammanhang på dennes arbetsplats och hen uttryckte sig vara medveten om bristerna som finns gällande inkluderingsarbetet på institutet.

Samma informant kunde berättade att hens arbetsplats knappt hade tänkt på tillgänglighetsaspekter i verksamheten. Till exempel ondgjorde sig informanten över att ansökningsblanketterna numera endast fanns på majoritetsspråk och att digitalisering av ansökningarna inte tar i beaktande varierande digitala kompetenser hos sökande eller sökandes vårdnadshavare. Hen kunde beskriva hur ansökningsantalet hade mer än halverats jämfört med tidigare år på grund av förnyelsen av ansökningsprocessen.

En informant uttryckte tydligt hur hen känner ett ansvar och vilja att vara aktivt delaktig i jämställdhets- och inkluderingsarbete, vilket kan ses som en grundförutsättning för att lyckas med ett sådant arbete:

"jag är ju som del av ett större sammanhang, att man inte bara kommer och gör sin grej och sedan far hem, att då är det kanske svårt att veta vad som diskuteras och så...eller vad själva organisationen har för planer och mål" P2

Två informanter kom in på diskussion kring integreringen av elever med funktionsvariation på musikinstitutet. Båda uttryckte hur detta ställer höga krav på en som lärare, och den ena resonerade kring att vissa lärare kanske motsätter sig detta i och med att de känner en avsaknad av kunskap och verktyg för att ta sig an detta. Den ena informanten konstaterade, från sin erfarenhet att arbeta med elever med funktionsvariationer, att inkluderingsarbetet är svårt att få att fungera i praktiken och att det skulle behövas mer resurser. Samma informant kunde också tillägga att det finns en allmän uppfattning om att inkluderings- och likabehandlingsarbete är viktigt och bra men få vet hur det ska fungera i praktiken. En tredje informant understrykte denna informationsbrist genom att uttrycka hur hen gärna skulle få mer fortbildning i inkluderingsarbete eftersom det finns många frågor kring just vad ens ansvarsområden och uppgifter är i arbetet med att verkställa likabehandlingsplanen i verkligheten. Detta i och med att hen hade blivit tilldelad den specifika uppgiften att vara kontaktperson för likabehandlingsarbete, utan desto mera anvisningar om uppgiften.

4.3.2 Reella utmaningar: tidspress och konformitet

Två informanter uttryckte att fastän den nya läroplanen inom grundläggande konstundervisning förespråkar mer frihet och flexibilitet i undervisningsupplägget, jämfört med den tidigare läroplanen, så upplevde de ändå att det finns en tidspress som hänger över en som pedagog då det kommer till elevernas utveckling och att uppnå resultat. En av dessa informanter uttryckte starkt hur detta resultat- och produktionstänk tar sig uttryck genom institutets stora planer på att skapa konserter eller produktioner som lägger fokus på fel ställen, vilket påverkar kvalitén på det individuella arbetet med eleverna negativt:

”deras individuella instrumentundervisning lider av att de hela tiden måste pressas att spela någon projekt-musik som egentligen är för svår för dem...jag vet att jag inte är den enda läraren som upplever det så [...] och när projekt stör själva eleverarbetet som händer på lektionerna så blir det svårt att få eleverna att fortsätta” P1

Samma informant kunde tillägga att detta nog tagits upp med kolleger och ledningen och att de i samband med det även belyst problematiken från synvinkeln kring lärarnas ork och välmående då fokus flyttas bort från den huvudsakliga uppgiften som lärarna har i instrumentundervisningen.

En tredje informant reflekterade i liknande banor kring hur tidspress och allmän stress direkt påverkar huruvida lärare upplever sig ha mentalt utrymme för att ens fundera på inkluderings- och jämställdhetsfrågor. Dessa reflektioner uppkom via diskussion kring arbetsklimatet som hen hade upplevt då hen jobbat på en högstadie- och gymnasieskola.

En informant, som hade lång erfarenhet av att undervisa, kunde frustrerat konstatera att synen på det instrument hen undervisar i var fast i väldigt gamla traditioner, vad beträffar metoder, och upplevde att den allmänna viljan att vara kreativ var till synes minimal vilket syntes genom nya lärares inställning till undervisningen:

”Jag har alltid tänkt att: ”sen då det kommer unga nya lärare, att de är helt att ”yes!”...och nu när de har bytts ut, är jag helt förbluffad över hur de utbildas nuförtiden, har inte världen utvecklats någonstans? Påriktigt...” P5

En av informanterna kunde i likhet belysa hur konformitet och mönster som en inte egentligen vill ha i sitt sätt att undervisa lätt smyger sig in obemärkt om en inte medvetandegör sig själv om detta genom att vara i en reflekterande process.

5. Slutsatser och diskussion

Syftet med detta arbete var att få en inblick i och skapa en förståelse för hur musikpedagoger kan arbeta för att främja inkluderingsarbete och motverkande av förtryckande normer och strukturer genom att närma sig det utgående ifrån ett normkritiskt perspektiv. Detta genom att ta reda på hurdana verktyg och förhållningssätt musikpedagoger har för att bedriva inkluderande och normbrytande/-kreativa praktiker, samt hurdana strategier och förhållningssätt för inkluderande och anti-diskriminerande undervisning som diskuteras i forskning och litteratur inom ämnesområdet kritisk pedagogik.

Intervju-underlaget var förhållandevis litet och resultatet från urvalet informanter kan inte appliceras på hela fältet av musikpedagogisk verksamhet i Svenskfinland. Däremot uppfylls syftet för detta arbete genom att materialet ger en inblick i hur musikpedagoger resonerar och reflekterar kring sin praktik, analyserat från ett normkritiskt och socialkonstruktivistiskt perspektiv.

5.1 Pedagogernas didaktiska verktyg och förhållningssätt för inkluderingsarbete och normkritisk verksamhet

Det kan i stora drag sägas att de intervjuade pedagogerna kunde påvisa förhållningssätt och medvetenhet om metoder vilka kan bidra till en inkluderande och anti-diskriminerande undervisningsmiljö. Dessa förhållningssätt kan beskrivas vara i linje med vad en normkritisk praktik innebär, det vill säga att pedagogen är villig ompröva givna sanningar och sträva efter fortgående reflektion och utveckling som pedagog. Dessa förhållningssätt påvisades genom kvaliteter såsom förmåga till reflektion, känsla för socialt ansvar, emotionell kompetens, inspiration till uppgiften och engagerad inställning till lärsituationer. Beskrivningar på hur de agerat i specifika situationer gav en inblick i hur verktygen och förhållningssätten tar sig uttryck i praktiken för pedagogerna.

Det går inte att fastställa specifikt varifrån denna grupp informanter byggt sin medvetenhet kring normativa roller, sociala strukturer och former av förtryck och diskriminering. Deras medvetenhet om normkritisk pedagogik kommer i varierande grad från deras pedagogikstudier, egna erfarenheter, självskolning i dessa ämnen, eller är uttryck för deras värdegrunder och pedagogiska grundsyner. Det kan antas att samtliga dessa faktorer haft inverkan på medvetenheten och den pedagogiska praktiken. Det gick att utröna från intervjuerna att de yngre pedagogerna i allmänhet verkade ha en annan verbal begreppsbank

än de äldre pedagogerna, vilket kunde komma från diskurs- och språkanvändningsskillnader som kan härröras till pedagogernas olika generationer.

I formella utbildningssammanhang kunde endast en pedagog säga att hen har fått ta del av utbildning som tangerat det normkritiska fältet, medan resterande fyra pedagoger inte hade fått ta del av motsvarande i sin yrkeshögskole- eller universitetsutbildning. Två hade kommit i kontakt med ämnen rörande likabehandling och inkludering genom fortsatta högskolestudier. De två pedagoger som inte hade haft någon kontakt med ämnet i sina utbildningar visade ändå ett intresse för kritiska förhållningsätt, och kunde visa på holistiska syner på lärande, samt en vidare ansvarskänsla än för bara eleven och undervisningssammanhanget.

I kapitel 2.3 (s. 8) tog jag upp vikten av en hög självreflexiv förmåga och vilja att se och förändra oönskade strukturer i oss själva, enligt Hjertström Lappalainen och Wojahn, vilket gick att finna hos samtliga pedagoger. Det var emellertid de yngre pedagogerna som kunde sätta ord på hur de insett sina oönskade mönster och funnit sig i omlärandeprocesser, medan det mer indirekt kom fram hos de äldre. Fallet med pedagogen som insåg sitt misstag då hen uttalat fel pronomen åt en av sina elever kunde relateras till kompetensutvecklingsspiralen som nämndes i avsnitt 2.3.1 (s. 10): genom att pedagogen i fråga genast insåg att det blev fel var hen enligt kompetensutvecklingsspiralen i stadiet *medvetet inkompetent*, vilket ledde till ett nytt omlärande.

I avsnitt 2.3.3 (s. 11) beskrevs förmågan att uttrycka sårbarhet som en väsentlig del av att verka normkritiskt. Detta kunde många informanter påvisa, till exempel pedagog 2, som berättade om hur hen gått utanför sin bekvämlighetszon och i samband med det visat uppriktighet och sårbarhet gentemot sin kör. Viljan eller förmågan att ta sig an risker och utmanande situationer som inte känns bekväma innebär att pedagogen öppnar upp för möjligheten att ta sig an okända situationer och anta den sorts känslomässigt engagerad pedagogik som bell hooks beskriver.

5.3 Hinder och utmaningar för ett normkreativt arbete

Det kan konstateras att de intervjuade pedagogerna har de grundläggande verktygen och förhållningssätten som det i teorin beskrivs är en förutsättning för att kunna anta ett normkritiskt förhållningssätt och skapa en normkreativ praktik. Däremot så kom det även upp aspekter som pedagogerna ställs inför vilka försvårar eller rentav hindrar en från att använda dessa normkreativa verktyg i sin praktik. Dessa utmaningar, som också togs upp i avsnitt 2.4, framgick i intervjuerna i form av tidspress och press att producera stora projekt, resursbrist i form av hjälpmedel, arbetstid och kunskap, samt konformitet och knapp eller icke-existerande diskussion kring integrering av likabehandling och inkludering i den faktiska praktiken som bedrivs på musikinstitut.

Pedagogernas upplevelser av kollegialt stöd och resurser för att kunna utveckla undervisningen varierade. Fyra informanter kunde säga att det saknades konkreta strategier och arbetssätt med hänseende till hur likabehandlingsplanen skulle verkställas. Genom pedagogernas egna reflekterande processer verkställs planerna, men tre informanter uttryckte att det skulle behövas mer resurser för att kunna integrera likabehandling i praktiken. En informant efterlyste mer resurser för att kunna ta sig an och undervisa elever med icke normativa förutsättningar och behov ändamålsenligt, och en som tilldelats rollen som kontaktperson gällande inkluderings- och jämställdhetsfrågor bland kollegiet kände att information saknades kring uppgiften och vad som skulle göras.

De intervjuade pedagogerna har ambitioner och verktyg för att själva bedriva normkreativa undervisningspraktiker, men som i många andra sammanhang krävs det stöd och likadana viljor från kolleger och den egna institutionen för att pedagogernas ambitioner ska kunna uppnås.

5.4 Nyttan av integrering av normkritiska perspektiv

Normkritiska perspektiv uppmuntrar pedagoger till reflektion och till att se sig själva i ständig utveckling och en process, snarare än att se sig som "klar" pedagog. En kritisk pedagog har förmågan att testa nya svar på frågor som den mellanmänniska verksamheten ställer, och är beredd att medge om metoder och val inte fungerar.

Antagandet av normkritiska perspektiv i undervisningen skulle vara av intresse för musikutbildare då det bland annat kunde påstås att normkritiska perspektiv och förhållningssätt är goda sätt att omsätta jämställdhets- och likabehandlingsplaner i praktiken.

6. Reflektioner

Det har varit en prövande process att söka och läsa in sig på litteratur, utforma och utföra intervjuer, sammanställa och analysera intervjumaterial och få allting att hålla ihop i slutändan. Inte minst att själv hålla ihop. Det som fått mig att orka fortsätta tänka och tänka om, har varit mycket tack vare mitt intresse i ämnet och stödet från de som står mig nära.

En av de största faktorerna för huruvida en lyckas bedriva förändringsarbete i enlighet med ett normkritiskt förhållningssätt, att lära om gamla och lära in nya sanningar ligger, enligt mig, i hur pass inspirerad och motiverad en är. Både inspiration och motivation fås ofta i samverkan med andra människor. Genom andras perspektiv och stöd hittas nya krafter och vägar som låg dolda för en själv. Finns det då inte stöd och uppmuntran från kollegiet och institutionen och tillräckligt med resurser, så finns det inte möjlighet att arbeta normkreativt

och inkluderande. Trötta, ouppskattade och överbelastade lärare kan inte bedriva förändringsarbete. Många pedagoger, speciellt i kreativa områden, använder känsligheten och empatin som ett av sina kraftfullaste verktyg i undervisningen. Men kraften sinar snabbt om du inte får återhämtning i mellanrummen. Här kunde kunskap om kroppsmateriella perspektiv komma till stor nytta för personer i beslutande positioner för att hjälpa förebygga utbrändhet och utmattning hos lärare.

Med goda förutsättningar orkar pedagoger vara i omlärandeprocesser och möta obehaget i kunskapskriser och motstånd i sig själva och i andra. Då vill vi ta oss an varandra och oss själva på ett medvetet, accepterande och respektfullt sätt och se på oss själva och varandra med en mjuk medmänsklig blick.

KÄLLFÖRTECKNING

- Ahlsved, Kaj. Forskaren som medieaktör, folkbildare och musikfostrare – samhällsansvarets möjligheter och utmaningar. I *Musiken som förändringskraft – Manifest för aktivistisk musikforskning*, Susanna Välimäki, Sini Mononen & Kaj Ahlsved (red.) s. 108-124, Acta Musicologica Militantia, 2019
- Abeles, Harold F. & Custodero, Lori A. (red.). *Critical Issues in Music Education : Contemporary Theory and Practice*. New York: Oxford University Press, 2010
- Bengtsson, Jenny & Sotevik, Lena. Normkritisk (o)säkerhet – en utmaning för utbildning? I *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*, Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (red.), s. 73-94, Lund: studentlitteratur, 2019
- Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (red.). *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: studentlitteratur, 2019
- Björkman, Lotta. Om att förstå vad vi inte förstår för att bättre kunna förstå – så vi kan nå dit vi vill – egentligen. I *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*, Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (red.) s.123-160, Lund: studentlitteratur, 2019
- Bromseth, Janne. Normkritisk pedagogik – rötter och fötter. I *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*, Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (red.) s.41-72 , Lund: studentlitteratur, 2019
- Borgström Källén, C., & Sandström, B. *Kropp, blick och plats – konstruktioner av dans- och vokalundervisning*. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, nr. 2, 2019: 73 - 92. Tillgänglig: <https://doi.org/10.24834/educare.2019.2.5> (Hämtad 9.1.2022)
- Borgström Källén, Carina. *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel*. Diss., Göteborgs universitet, 2014
- Dalen, Monica. *Intervju som metod*. Gleerups, 2007
- Diskriminerginslagen, 1325/2014, § 6, Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2014/20141325> [hämtad 16.5.2022]
- Hirdman, Yvonne. *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber, 2001
- Hjertström Lappalainen, Jonna & Wojahn, Daniel. Att undervisa i normkritik på ett sätt som rent faktiskt griper in i befintlig praktik – skrivande som metod för kritisk reflektion över den

egna yrkespraktiken. I *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*, Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (red.) s. 205-229, Lund: studentlitteratur, 2019

hooks, bell. *Teaching to Transgress : Education as the practice of freedom*. Routledge, 1994
Tillgänglig: <https://sites.utexas.edu/ljcs/files/2018/02/Teaching-to-Transcend.pdf> (Hämtad 3.5.2022)

Kumashiro, Kevin. *Troubling Education: "Queer" Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*. Routledge, 2002 Tillgänglig: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.novia.fi/lib/novia-ebooks/reader.action?docID=672522> (Hämtad 3.5.2022)

Komp r.f., u.å. <https://www.komp.fi/> [hämtad 26.5.2022]

Lamb, Roberta. Music as Sociocultural Phenomenon: Interactions with Music Education. I *Critical Issues in Music Education : Contemporary Theory and Practice*, Abeles, Harold F. & Custodero, Lori A. (red.) s. 23-38, New York: Oxford University Press, 2010

Langmann, Elisabet. Mellan maktkritik och kunskapskriser – några utmaningar för den normkritiskt inspirerade läraren. I *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*, Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (red.) s.161-182, Lund: studentlitteratur, 2019

Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män, 609/1986, § 5, Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1986/19860609> [hämtad 16.5.2022]

Lundgren Aslla, Aisha. Ett sånt där barn – normkritiska dilemman kring funktionalitet och inkludering. I *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*, Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (red.) s. 183-204, Lund: studentlitteratur, 2019

Mac Donald, Sanna. Främjande likabehandlingsarbete i klassrummet – normkritisk pedagogik som förändrar i grunden. I *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*, Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (red.), s. 285-306, Lund: studentlitteratur, 2019

Gordon Training International, u.å. *Learning a New Skill Is Easier Said Than Done*. Tillgänglig: <https://www.gordontraining.com/free-workplace-articles/learning-a-new-skill-is-easier-said-than-done/> (Hämtad 14.5.2022)

Green, Lucy. Exposing the gendered discourse of music education. *Feminism & Psychology*, Vol. 12, Nr. 2, 2002: 137-144. Tillgänglig: <https://www.researchgate.net/publication/247749286> | [Exposing the Gendered Discourse of Music Education](https://www.researchgate.net/publication/247749286) (Hämtad 9.1.2022)

Åkesson, Emilia. Hur kan kroppsmateriella perspektiv bidra till den normkritiska pedagogiken?
I *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*, Björkman, Lotta &
Bromseth, Janne (red.), s. 95-119, Lund: studentlitteratur, 2019

Bilaga 1

Intervjuguide

Uppvärmningsfrågor

- Kan du berätta hur länge du undervisat
- Vad undervisar du i? har du individuell/gruppundervisning, båda?

Inställning till elever/bemötande

1. Hur skulle du beskriva dig själv i undervisningssituationer?
 - a. *Skiljer sig sättet du för dig i gruppundervisning och individuell undervisning? – om ja, på vilket sätt?*
2. Hur kategoriserar du elever? T. ex driven - avvaktande, intresserad – ointresserad.
 - a. *Ger du ut olika uppgifter beroende på kategoriseringen?*
3. Hur påverkar automatiska kategorier och antaganden såsom kön och ålder?
4. Skulle du säga att det finns utmaningar med att undervisa någon med en annan könsidentitet än dig? hurudana utmaningar isåfall?

Lärarnas kompetens, förhållningssätt eller benägenhet att reflektera/förändra

5. Tillåter du dig att visa dig sårbar i undervisningen och finns det specifika situationer där du har visat dig sårbar?
6. Har du någonsin funnit dig i en situation där du märkt att du sagt/gjort någonting varpå eleven blivit förlägen/stämningen blivit dålig? Om ja, hur har du hanterat situationen?
 - a. *Har du varit i en situation var du inte sagt/agerat varpå eleven blivit förlägen/stämningen blivit dålig? ← vad tror du det berodde på/låg bakom det?*
7. Har det hänt att ändrat på något i ditt tal eller i dina handlingar just före du yttrat det/utfört dem? Det vill säga, har du i stunden märkt att du håller på att säga eller göra något tokigt som kunde göra mottagaren upprörd el.dyl.? (Behöver inte vara i en undervisningssituation.)
8. Har du reflekterat kring huruvida din verbala och icke-verbala kommunikation är inkluderande?
 - a. *Under din lärarkarriär, upplever du att det funnits ett behov av att omprogrammera dina ord och handlingar/handlingsmönster?*
9. Har du någon gång känt impulsen att t. ex påpeka icke-inkluderande eller nedsättande språkbruk eller handlingar? Med elever? Med kollegor? Med chefer?

Handlingsutrymme

10. Har du medvetet försökt påverka vem som ska ta plats i t. ex en gruppundervisningssituation, t. ex uppmanat vem som ska ta ett solo eller vara band-/stämledare?
11. Har du tankar kring varför vissa elever inte tar emot platsen/möjligheten som ges?
12. Är det viktigt att uppmuntra elever att inta olika roller i gruppundervisning? Varför?
 - a. *Har du reflekterat kring hurudan repertoar du föreslår åt elever? Vad är viktigt i repertoaren du väljer?*

Frågor som fokuserar på det institutionella

13. Har du diskuterat med kollegor kring frågor och dilemman rörande inkludering och utmanande av normer i undervisningen?
14. Har du själv under dina musikpedagogikstudier eller under din musklärarkarriär tagit del av/fått undervisning i jämställdhets- och inkluderingsarbete?
15. Hur ser institutionens likabehandlingsplan ut och hur tar den sig uttryck i verkligheten? Syns den i undervisningens genomförande?
16. Om du varit/är verksam som pedagog på flera ställen, ser du någon skillnad i hurdant utrymme som ges gällande dessa frågor och dilemman på olika institutioner?