

Undervisning och lärande genom sinne, tanke och känsla

Helen Knutes Nyqvist och Rut Wallius, Stockholms universitet

Inledning

Lgr 22 utgår från att varje elev har olika förutsättningar och behov, och att det finns olika vägar att nå målen (s.6), vilket torde innebära att vi i skolan behöver erbjuda en variation av lärmiljöer och upplägg.

En bärande tanke i följande text är att skapa en tillgänglig lärmiljö för alla. Genom att förlägga svårigheter i lärandet på skolan som miljö och sammanhang, så blir det fokus på att sträva efter att förändra och utveckla skolan som verksamhet. Undervisningens former behöver varieras för att möta alla elevers behov. I ett specialpedagogiskt perspektiv innebär det att förändra och anpassa undervisningen som alla elever erbjuds och att göra extra individuella anpassningar när sådana behövs. Texten består av två delar, först argumenteras för hur lärare genom ett medvetet och varierat arbete med estetiska lärprocesser och multimodalt arbete kan bidra till att skapa en inkluderande skola. I texten diskuteras hur estetiska lärprocesser och utformning av undervisning kan bidra till att även elever i behov av stöd kan nå utbildningens mål. Vad som skrivs i Lgr 22 om att arbeta med konstnärliga uttryckssätt i skolan tas upp och kopplingar görs till aktuell forskning. I textens andra del beskrivs med avstamp i utvecklingspsykologi och neurovetenskap hur lek, musik och rörelse kan bidra till att utveckla empati, sociala färdigheter och självreglering hos elever, centrala färdigheter för att kunna vara del av en inkluderande gemenskap. I ett sådant sätt att arbeta, visar vi hur arbetet med estetiska lärprocesser kan bidra till ett utvecklande av elevers sociala färdigheter, vilka är en basal förutsättning för att kunna fungera i olika sammanhang och situationer.

Skapande arbete i skolan

I läroplanen betonas att arbete med skapande ingår i skolans uppdrag, och det finns flera ingångar att ta i ett samtal om skapande arbete med utgångspunkt i läroplanen.

Skapande och undersökande arbete samt lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. Skolan ska även sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen. (Lgr 22, s. 8)

Det handlar dels om att det är skolans uppgift ”att låta varje enskild elev finna sin egen unika egenart” (s. 5), dels om att förmedla en medvetenhet rörande delaktighet ”i det

gemensamma kulturarvet” (s. 5) i syfte att förstå egna och andras livsvillkor och värderingar. Ett uppdrag som erbjuder många möjligheter, både till att utforska den egna ”rösten” och uttrycket, och för att förstå andras ”röster” bakåt i tiden och i nutid. Lekens betydelse poängteras som arbetssätt för att tillägna sig kunskaper. I texten står det dock inte vilka sorts kunskaper som avses, vilket öppnar upp för valfrihet för lärare att utforma undervisningen.

Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig. (Lgr 22, s. 9)

Läroplanstexten tar upp att eleverna tar del av en ”bildningsgång” samtidigt som de går sin utbildning. Skillnaden mellan bildning och utbildning, brukar i korthet beskrivas att med bildning avses en mera genomgripande förändring av färdigheter och förmågor i relation till ny kunskap, och utbildning handlar om att uppnå förutbestämda mål (Sundgren, 2008; Bentzen & Lakoseljac-Andreasen, 2015). Den bildande delen i elevers utbildning i skolan kan med fördel kopplas till estetiska lärprocesser, då ett arbete i dessa innebär en nödvändig öppenhet för det oväntade, en öppenhet som kan bidra till en människas växande (Thavenius, 2005; Lind, 2010).

Skolan ska stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. (Lgr 22, s. 9)

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda och ta del av många olika uttrycksformer såsom språk, bild, musik, drama och dans samt har utvecklat kännedom om samhällets kulturutbud (Lgr 22, s. 14)

I texten betonas dock att det inte är fritt för skolan att välja att arbeta med skapande arbete, då det står att ”eleverna ska... ” få uppleva, pröva olika uttryck och dessutom skrivs att ”förmåga till eget skapande... ska eleverna tillägna sig”. Detta kan ske både i de ämnen som fokuserar på skapande arbete såsom bild, slöjd, musik och i andra ämnen. Utförlig och detaljerad information för respektive skolämne ges i respektive kursplan.

Avstamp i Lgr 22 och dess formuleringar görs i den här texten främst för att visa på att skolans ansvar är att varje elev efter genomgången grundskola ska i skolan ha deltagit i olika former av skapande arbete. I skolarbetet och i livet finns såväl intellektuella, praktiska, sinnliga och estetiska aspekter – dessa bör då även finnas med i skolan. Texten poängterar att skolans uppdrag handlar om att stimulera varje elev till att upptäcka vad som intresserar och berör dem själva i livet utifrån vad som erbjuds i

skolan. Skapande arbete innehåller stora möjligheter till att anpassa skolarbetet till den enskilde eleven, och samtidigt erbjuda möjligheter i att arbeta inkluderande. Detta visas exempelvis i filmen "Inkludering och skolans kultur" som finns i filmbanken på Lärportalen. Där berättar slöjdläraren hur varje elev kan välja ett eget kulturellt uttryck och tolka utifrån sig själv, samtidigt som alla arbetar med samma uppgift.

Inkludering i undervisning genom skapande arbete

Lärande sker på olika sätt för olika elever. Läraruppgiften innebär så långt det är möjligt att erbjuda en variation av sätt att lära sig på och i den här texten diskuteras vad estetiska läroprocesser respektive multimodalt lärande kan ha att tillföra ett pedagogiskt arbete. Det är två begrepp som kan användas på olika sätt, här förklaras vad som avses i den här texten. *Estetiska läroprocesser* handlar om kunskap kopplad till vad vi erfar med våra kroppar - en sinnenas förnimmelsekunskap, och att det omfattar både logik men också intuition, något som egentligen kan sägas gälla all kunskapsinhämtning (Dewey, 1934). Annerlunda uttryckt kan man säga att ett arbete med estetiska läroprocesser innebär att vi utgår från att vi som människor inte bara är det som går att fånga i intellektuella kognitiva processer, vi är även emotionella och sociala varelser. Estetik berör om vad som är vackert, fult, komiskt, tragiskt, absurt – om hur livet visar sig - vilket också ofta berörs i konstnärliga uttryck. Därför tas här utgångspunkt i olika sätt att förstå konst, för att förklara vad estetiska läroprocesser kan vara. Idéhistorikern Anders Burman (2014) resonerar kring vilken typ av kunskap som estetiska läroprocesser kan bidra med. Han ser dessa former som kompletterande dimensioner, alltså den ena formen utesluter inte den andra. Estetiska läroprocesser kan därmed sägas bidra med:

- **Ett speglade och ett synliggörande** – Fram till 1700-talet handlade konst om att "efterbilda" vilket också kan översättas till imitation eller avbildning. Tanken med detta blir att konst handlar om att spegla och synliggöra den verklighet vi lever i, och genom konsten kan vi kan få insikt i andra människors villkor.
- **En annan form av kunskap** – Ett annat sätt att förstå konst utgår från att konsten alltid är en "annan form" av kunskap, som inte går att greppa och då kan det handla om "en sensitiv, sinnlig kunskap, en kunskap som sitter i kroppen (Ibid.s.18)".
- **Ett sinnligt, känslomässigt och kroppsligt pågående lekande** – Ett tredje sätt som förs fram av Burman är att tala om konst med utgångspunkt i att en människa i grunden är en estetisk varelse. Han hänvisar till Friedrich von Schiller (1795) som talar om lek och konst, och ser människan som en "lekande" varelse, alltså någon som själv deltar i ett pågående skeende antingen genom att själv skapa konst eller att ta del av andras konst. Lek är här något vidare än vad som brukar avses med barns lek, även om samma essens finns med. Estetiska läroprocesser kan då förstås

handla om att själv vara del av ett lekande - att låta sig inbegripas och involveras i ett sinnligt och känslomässigt och kroppsligt uttryckande.

- **Ett vidgat seende** – Slutligen kan estetiska lärprocesser handla om att bidra till ett vidgat seende. Grundat i ett mera sentida synsätt på konst, som handlar om att den konst som visas skapar konst, med andra ord vad som är konst är föränderligt.

Syftet med att nämna Burmans resonemang kring estetiska lärprocesser, är att visa på att dessa många gånger handlar om andra kvaliteter än de som enkelt går att precisera i olika lärandemål. Ett annat näraliggande begrepp är *multimodalt lärande* (Selander & Kress, 2010) som i princip handlar om samma sak som estetiska lärprocesser, men med en betoning på variation i modalitet eller uttrycksform såsom bild, ljud, rörlig bild, text, icke-digitala eller digitala, och inte på själva estetiken.

Estetiska lärprocesser kan också beskrivas som konstnärliga metoder, men det som blir intressant i den här texten är att förstå vad som kännetecknar ett konstnärligt arbete och hur den kunskapen kan bidra till att skapa tillgängliga lärmiljöer för alla elever, inte så mycket att utveckla konstnärligt arbete i sig. Därför talas det framförallt om skapande arbete och om estetiska lärprocesser i denna text. Marie-Louise Stenhammar (2015) undersöker i sin avhandling, om och hur estetiska lärprocesser används i undervisningen i en mellanstadieklass. Hon fann att det inte gjordes, inte ens i de ämnen man självklart kunde sig förvänta det utan även i ämnen som slöjd och musik arbetade lärare på samma standardiserade sätt som i andra ämnen.

Genom denna studies resultat där jag har funnit att lärandemålen i den studerade skolkontexten oavsett ämne i huvudsak introduceras som kvantitativt görande och där elever i sina lärprocesser förväntas reproducera kunskap genom upprepning och memorering av undervisningsinnehåll, ser jag det som olyckligt att definiera lärprocesser i relation till ämnens olika kunskapsformer. (Ibid. s 185)

Ett specifikt målrelaterat och mätbart tänkande om undervisning har tagit plats i skolan, som kan medföra en likriktning i vad som erbjuds elever som lärandemiljö. Stenhammar resonerar även kring forskning om föreställningar att estetiska lärprocesser bidrar till en effektivare inläring i andra ämnen, så kallade transfereffekter, genom vilka elever skulle utveckla kognitiva förmågor exempelvis till kreativt, reflexivt och nyskapande tänkande. Forskningen visar dock att det inte går att påvisa några sådana direkta samband, och Stenhammar lyfter istället fram frågan om vilken kunskapssyn som ligger till grund för dylika frågor. Skolan ska bidra till att utveckla elevers kognitiva förmågor, men inte bara det. Att så är fallet tas upp i läroplanen och har också diskuterats tidigare i den här texten. I sitt resultat lyfter Stenhammar (2015) fram vad hon menar skulle kunna vara det som kännetecknar estetiska lärprocesser, även om hon frångår att tala om dem som just estetiska. Det handlar om ”lärprocesser generellt i termer av innovativa, gestaltande och reflekterande handlingar (ibid. 186)”. I det här sammanhanget betyder

det att ett arbete med olika estetiska lärprocesser kan bidra till att utveckla innovativa, gestaltande och reflekterande handlingar hos elever. Det är dock inte något givet bara för att elever arbetar inom ämnena bild, musik, och slöjd vilka vanligtvis kopplas till estetiska lärprocesser, utan det krävs en medvetenhet om hur arbetet görs.

Pedagogiska villkor i ett skapande arbete

I ett didaktiskt arbete har pedagoger och deras val av arbetssätt en stor och avgörande roll när det handlar om att iscensätta och skapa förutsättningar för ett lärande för alla. Elever, miljö, material och stoff är andra lika centrala faktorer. Om vi utgår från att förstå lärande med utgångspunkt i sociokulturell teori med miljöpedagogiska inslag, det vill säga att lärande sker i samspel mellan den lärande och det som erbjuds i den omgivande miljön, och att det är den som ska lära sig som själv behöver identifiera ingångar till lärandet, då kan dessa faktorer ses som pedagogiska villkor. Dessa pedagogiska villkor medverkar till eller hindrar det lärande och den utveckling som ska åstadkommas (Qvarsell, 1996, 2008; Löfberg 1995). I forskning av Knutes (2009) som undersökte pedagogiska villkor i skapande av konsthantverk, visade sig följande pedagogiska villkor vara centrala:

- Miljön som pedagogiskt villkor
- Tid och tempo som pedagogiska villkor
- Transformationer – övergångar i olika dimensioner och material
- Produkten som pågående process
- Estetiken – det öppna och oavslutade
- Ett samstämmigt projekt

Genom att beakta dessa villkor som också skulle kunna kallas förutsättningar för gestaltande/skapande arbete, kan lärare få stöd vid utformningen av undervisning. De pedagogiska villkoren bidrar alltså till att belysa vilka möjligheter och begränsningar som finns.

Miljön – Det handlar både om den fysiska miljön, vad som är möjligt att göra och här sätter skolbyggnader vissa begränsningar samt den utrustning en skola har, men det handlar också om den mentala miljön, vilka föreställningar om vad som är möjligt och vad som går att göra som finns i kollegiet, i ledningen men också hos eleverna. Exempelvis att i planeringen av undervisning utgå från de lokaler som finns, och därefter utforma lämpliga uppgifter.

Tid och tempo – finns alltid som pedagogiska villkor, ofta ej så reflekterade. Balldin (2006) visar att ungdomar har olika uppfattningar av tid och har ett eget tempo, vilket kan kräva en matchning mellan enskilda elevers förutsättningar och vilka uppgifter som

passar. När det handlar om gestaltande i material så blir det tydligt att vissa tekniker och material är mera tidskrävande att lära och faktiskt tar längre tid att genomföra, såsom att snickra ett bord. Annat gestaltande tar kortare tid, och har ett annat tempo och på så sätt kan lärare ta hänsyn till elevers olika förutsättningar genom att erbjuda valbara möjliga uppgifter som väljs genom diskussion med den enskilde eleven.

Transformationer – handlar om övergångar från idé till något material som exempelvis kan vara textil, musik, film eller text, men också tvärtom från material till idé.

Övergångar handlar om att ha mod att ge sig in i ett tolkningsarbete, och om att behärska det medium i vilket man vill skapa en ny gestalt. Dessa övergångar kan vara kritiska situationer som kan behöva stöttning, exempelvis genom att först i samtal med lärare eller kamrat få sätta ord på nästa ”steg”. Det kan exempelvis handla om att skapa en tredimensionell gestalt/figur utifrån en text, eller tvärtom att skapa en berättelse utifrån ett fysiskt föremål.

Produkten som pågående process – skapande arbete sker i en process, och ofta finns den blivande ”produkten” synlig i hela processen. Detta pedagogiska villkor att den kommande produkten hela tiden är synlig, eller görs synlig genom digital dokumentation, ger en känsla av att arbete är utfört och det kan innebära tillfredsställelse, och möjlighet till formativ avstämning, exempelvis genom att alla elever avslutar sitt arbetspass med att visa och berätta om något de lärt sig.

Estetiken – som pedagogiskt villkor innebär en möjlighet att uttrycka både känslor och tankar i ett arbete, där det inte finns något ”rätt uttryck” även om själva processen i sig bedöms. Det konstnärliga uttryckets frihet!

Ett samstämmigt projekt – skapande arbete engagerar både kropp och psyke, om än i olika hög grad beroende på valt medium. Skapande arbete handlar inte bara om handens arbete, utan är något som tar både hand och tanke i anspråk.

Sammantaget kan resonemanget om pedagogiska villkor ge verktyg att använda i utformandet av undervisning där estetiska lärprocesser ingår (Knutes, 2012). Det specialpedagogiska perspektivet görs synligt genom att undervisningen utvecklas och förändras för alla elever genom att estetiska lärprocesser används i större utsträckning, då kan behovet av individanpassade extra anpassningar minska.

Trots att exemplet ovan är hämtat från skapande av konsthantverk går det inte någon skiljelinje i denna artikel mellan icke-digital eller digital modalitet, utan här handlar det om att lyfta den potential och de möjligheter ett eget skapande innebär oavsett modalitet och/eller material. Det centrala blir att bevaka de kvaliteteter som estetiska lärprocesser kan innebära, att bereda möjligheter för elever att kunna vara subjekt i sitt eget kunskapande (Nobel, 2001). Uttryckt med andra ord - eleverna ska ges möjlighet att

vara aktiva i vilken kunskap de införlivar, i både ett mentalt och ett kroppsligt kunskapande där egna känslor blir en del i processen.

Fortsatt i texten utvecklas med avstamp i utvecklingspsykologi och neurovetenskap resonemang om hur arbete genom lek, musik och rörelse kan bidra till att utveckla elevers sociala färdigheter, vilka är förutsättningar för att kunna vara del av en inkluderande gemenskap. Betoningen ligger på vad ett skapande arbete kan bidra med när det handlar om att få elever att erhålla en kunskap som sitter i kroppen, en sensitiv och sinnlig kunskap.

Inkludering genom lek, musik och rörelse

Undervisning handlar både om att utforma ett relevant innehåll, vilket behandlats ovan i denna text, men också om att skapa en god lärandemiljö. De utmaningar lärare kan möta när det gäller att forma en god lärandemiljö för alla elever handlar ofta om relationella och mellanmänniskliga dilemman och utvecklas vidare i följande avsnitt. Konflikter med eller mellan elever handlar inte sällan om just utvecklad förmåga att förstå och reglera egna känslor och att tolka andras inre och avsikter (Greene, 2003). Samtidigt betonas i läroplanen att empati också hör till skolans uppdrag:

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. (Lgr 22, s 5).

Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten. (Lgr 22, s. 10).

Skolans mål är att varje elev kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen. (Lgr 22, s. 11).

För att systematiskt kunna arbeta med att stödja förmågan till självreglering och socialt samspel är kunskap om hur emotionell mognad sker värdefull. I det följande tas utgångspunkten i både neurovetenskap och utvecklingspsykologi, eller med psykologen Susan Harts (2015) begrepp ”neuroaffektiv utvecklingspsykologi”, för att beskriva hur lärare kan främja förmåga till empati, sociala färdigheter och självreglering hos elever genom att dela kroppsliga och sinnliga upplevelser i positiva sammanhang.

Lek, musik och rörelse är naturliga delar i elevers utveckling och identitetsskapande. Det är dessutom exempel på gruppaktiviteter som innebär samvaro och samarbete vilket också kan främja lyhördhet inför varandra. Forskare som studerat musikens uppkomst och människans musikalitet, liksom de som studerat samspel mellan spädbarn och deras föräldrar menar att människan bär på en medfödd, kommunikativ musikalitet. Enligt dessa har lek, musik och rörelse ursprungligen en socialiserande avsikt, något som

därför motiverar att sådana uttryck ges plats i skolan (Malloch & Trevarthen, 2009; Valkare, 2016).

Hur utvecklas självreglering och socialt samspel?

Att leva sig in i andra människors situation kan också beskrivas med begreppet *mentalisering* vilket används inom psykologi för att beskriva förmågan att förstå och reflektera kring den egna och andras inre världar (Wennerberg, 2010). De flesta elever behöver stödjas i att utveckla förmåga att uppleva och förstå egna och andras reaktioner och känslor. En viktig förmåga i sammanhanget är att kunna lugna sig själv och att styra sina impulser vid starka känslöpåslag, vilket benämns som självreglering (Rädda Barnen, 2016). Förmågan till självreglering utvecklas hos det lilla barnet i samspel med en omsorgsperson, vanligtvis vårdnadshavaren eller en annan närstående vuxen. Hur dessa förmågor utvecklas är beroende av ett komplext samspel mellan miljö och medfödda förutsättningar (Hart, 2009). Till medfödda förutsättningar kan exempelvis neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, NPF, räknas, medan ogynnsamma sociala förhållanden är faktorer som kan hänföras till miljön (Simon & Jederlund, 2017). Båda dessa omständigheter kan innebära att elevens behov av yttre reglering av olika skäl inte i tillräckligt hög grad har kunnat tillgodoses, och att förmågan till självreglering inte kunnat utvecklas optimalt. Att under trygga former och med stöd av lärare och andra vuxna, erbjuda aktiviteter som är rika på känslomässiga upplevelser som stödjer och utvecklar förmågan till självförståelse och självreglering kan vara till gagn för alla elever, och därmed skapa större möjligheter till motståndskraft vid psykiska påfrestningar såväl på det individuella planet som för gruppen som helhet.

Psykologen Susan Hart (2009) beskriver det nära sambandet mellan neurofysiologi och utvecklingspsykologi, samt hur denna kunskap kan tas till hjälp för att förstå hur förmågan till självreglering och socialt samspel utvecklas. De erfarenheter av samspel barn gör under de första levnadsåren ligger enligt dessa teorier, till grund för hur de i fortsättningen kommer att närma sig och tolka sin omvärld.

Yttre reglering på mikro- och makronivå

Under en lång tid bygger kommunikationen mellan omsorgspersoner och det lilla barnet på annat än det talade språket. Det är ett naturligt föräldrabeteende att tona in barnet genom ögonkontakt och vokaliseringar, och genom sättet att hålla i, vagga och beröra barnet, anpassa sitt eget beteende till dess mognad och förmåga. Alla barn har samtidigt en medfödd önskan att vilja skapa kontakt, och kan redan från livets start imitera och tona in emotionella tillstånd hos andra. Till emotionell intoning hör ickeverbala uttryck och synkronisering av mimik, gester, tonfall, och beröring, vilket sammantaget utgör ett samspel på mikronivå. Den vuxnes sätt att skapa kontakt, leka med och lugna vid yttre och inre stimuli bidrar till att barnet efter hand skapar en förståelse av det egna och

andras inre. Förutsatt att denna *mikroreglering* är tillräckligt förutsägbar och ofta förekommande, samt genom *makroreglering* i form av återkommande struktur i tid och miljö, stöds den egna utvecklingen av självreglering hos barnet (Brodin & Hylander, 2002; Hart, 2009; Stern, 2003; Wennerberg, 2010). För en lärare har detta relevans i undervisningen genom att samma sorts process sker i mötet med eleverna. Hur väl ömsesidighet i relationen utvecklas har samband med såväl lärarens förmåga till intoning som elevens medfödda och inlärd samspelsförmåga (Simon & Jederlund, 2017). Om undervisningen ska kunna inkludera elever oavsett förutsättningar behöver lärare därför vara väl medvetna om sin egen funktion och roll i samspelet.

Ett begrepp, som används inom psykologi och neurovetenskap för att beskriva känslopåslag, är det engelska ordet *arousal*. Nivån av arousal kan avse tillstånd och stress som väcks av såväl negativt laddade känslor som rädsla och ångest, men också ur positiva känslor som exempelvis intresse och entusiasm. Självreglering avser förmågan att förstå och reglera sin nivå av arousal oavsett laddning och upphov till känslan (Hart, 2009; Wennerberg, 2010).

Vissa elever har förutsättningar i form av exempelvis god hälsa, robust temperament och en stabil omsorgsmiljö. Andra elever kan ha en bakgrund i form av såväl biologiska som sociala förutsättningar som gör dem mer sårbara när de utsätts för starka stimuli (Simon & Jederlund, 2017).

Detta innebär att elevers förmåga till självreglering varierar stort, oavsett ålder. Att som lärare sträva efter att utveckla sin förmåga till mikroreglering och makroreglering, genom att skapa förutsägbarhet och lyhördhet för elevens behov och individuella förutsättningar, har därför betydelse för att göra lärmiljön tillgänglig för alla elever. Detta stödjer också mognaden av nervsystemet, vilket möjliggör en koppling till hjärnans kognitiva funktioner, så att förmågan till självreglering främjas hos varje enskild elev (Hart, 2015).

Att främja självreglering och socialt samspel hos elever

Exempel på faktorer som bidrar till att elever ska kunna utveckla ett gott socialt samspel är trygga relationer mellan lärare och elever och elever emellan, struktur, förutsägbarhet och ett kreativt pedagogiskt förhållningssätt (Westling Allodi, 2017; Simon & Jederlund, 2017). För att stödja elevers förmåga till mentalisering, självreglering och socialt samspel kan även undervisningsaktiviteter som innefattar lek, musik och rörelse vara goda pedagogiska redskap.

Hart (2015) menar att skolan ofta alltför ensidigt fokuserar på de kognitiva aspekterna av elevers lärande och därmed enbart riktar sig mot de mognadsprocesser i hjärnan som stödjer tänkandet. Lärande är emellertid något som sker i samverkan mellan hjärnans

alla delar och för att utveckla förmåga till empati och socialt samspel behöver undervisningen innefatta även sinnliga och kroppsliga upplevelser. På så sätt aktiveras även de underliggande delar i hjärnan som styr inre skeenden som känslor och mellanmänniska processer. För elever vars förmåga till självreglering och socialt samspel ännu inte är fullt utvecklade är detta särskilt värdefullt för att inte instinktiva eller känslomässiga reaktioner ska ta över i lärandesituationer.

Då lek, musik och rörelse är aktiviteter som innefattar känslomässig intoning och är såväl kroppsliga som sinnliga kan dessa vara särskilt användbara i undervisningssammanhang som riktar sig mot elevers förmåga till socialt samspel. Det är dessutom aktiviteter som kan kopplas samman med problemlösning och kan anpassas till elever i alla åldrar (Hart, 2015; Scouterna, 2017).

Lek som främjar självreglering och mentalisering

Rätten till lek finns stadfäst i Barnkonventionen (UNICEF, 1989), och har i vårt samhälle en självklar plats i barns liv, i synnerhet under de första åren. Burman (2014) lyfter fram den utvidgade betydelsen av begreppet lek som något som pågår livet igenom och vars kännetecken i form av utforskande och möjlighet till laborerande med perspektiv förblir densamma.

Äldre elevers laborerande och utforskande av den egna identiteten kan ses som en sorts lek, och småbarnsårens rollekar kan hos elever till exempel övergå till spel med rollfigurer i digitala världar eller till lajv med teman med allt från historiska skeden till framtidsvisioner och science fiction. Bildskapande, egna filmer och youtubeklipp, dans och rörelse eller musik, poesi och annat skapande är, utifrån Burmans definition, alla uttryck för ett fortsatt och utvidgat lekande som inte slutar i takt med stigande ålder, utan bara får nya och mer komplexa uttrycksformer.

Den ryske psykologen och pedagogen Vygotskij beskriver lek som *”en kreativ bearbetning av upplevda intryck, ett sätt att kombinera dem och därav skapa en ny verklighet”* (Vygotskij, 1995). Leforskaren Birgitta Knutsdotter (1994) skriver också om hur lek kan transformera verkligheten så att den kan förstås på ett nytt sätt:

Kanske är det så att bara den som lekt förstår skillnaden på lek och verklighet, teori och verklighet, myt och verklighet? Kanske är det en utvecklad lek som ger oss den tankens frihet, som leder till nyskapande vetenskap, konst, litteratur och religion? (Knutsdotter, 1994, p. 7).

Fantasi och förmåga till inlevelse är en viktig komponent i allt lärande. Även den moderna naturvetenskapens främsta storhet Albert Einstein beskrev sin forskning som till stor del intuitiv, och sa i en intervju att *”föreställningsförmåga är viktigare än kunskap”* (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2010). André som studerat lekens och

fantasins betydelse för lärandet i naturvetenskapliga ämnen, ger ett praktiskt exempel på hur elever spontant skapar innovativa, gestaltande och reflekterande handlingar i lärandet. Studien visade att de elever som omformade uppgifter till en lek fick ett större engagemang i sitt lärande. Leken gav möjlighet att fritt pröva resonemang och olika roller. Uppgiften upplevdes som mer meningsfull och tillät ett ”som-om” perspektiv, vilket innebar att även det till synes självklara kunde undersökas. Elever som lekte skrattade dessutom mer och verkade ha roligare i sitt lärande (André & Lager-Nyqvist, 2012).

Leken kan också, i enlighet med Harts resonemang, kopplas till neuroaffektiv utvecklingspsykologi och hur det sociala samspelet utvecklas. Imitation, synkronisering och turtagning är beståndsdelar i lek som lägger grunden till samarbete och finns som ingredienser redan i allra första samspelet mellan det lilla barnet och omsorgspersonerna. En fundamental form av samvaro är att tillsammans dela rytmiska och sensoriska upplevelser. Att röra sig i takt, skratta och ha roligt tillsammans innebär en synkronisering av motorik och känslor, som inte bara kan kännas lustfylld, utan också är utvecklande ur ett emotionellt perspektiv. Skrattet har sin egen dynamik, med en känslokurva som uppstår och klingar av. Elever som leker tillsammans reglerar gemensamt spänningen och när glädje uppstår upplevs ömsesidighet och samhörighet.

Om förutsättningarna och ramarna är tillräckligt trygga ger leken dessutom möjlighet att lära känna sina egna gränser och utsätta sig för utmaningar i ett ofarligt sammanhang. Lek kan innehålla konkurrens och tävling men ibland kan det också vara ändamålsenligt att skjuta upp sin behovstillfredsställelse och att låta en annan vinna. På så sätt främjas förmåga till medmänsklighet och bemästrande av impulsivitet medan reflektion kring egna och andras avsikter stödjer förmågan till mentalisering (Hart, 2015).

Lärande i grupp som utvecklar förmåga till medkänsla

Gruppen är en betydelsefull arena för utveckling av förmåga till empati och medkänsla. Att kunna ingå i grupper och relationer innebär till exempel förmåga att förhandla och komma överens, att lösa konflikter, argumentera och skapa gemensamma spelregler. I en grupp behöver man kunna ”läsa av” och anpassa sig till varandra, liksom att ta ansvar för att reglera både sitt eget inre och den gemensamma spänningen och interaktionen. När flera har roligt tillsammans främjar det samhörighet och gemenskap, men också förmågan till självreglering (Hart, 2015). Emotionellt laddade ögonblick som delas av två eller flera gör att upplevelsen förstärks och skapar därmed en erfarenhet som blir extra befast (Hart, 2015; Stern, 2010).

Gruppen utgör samtidigt en extra stor utmaning för varje enskild elev då antalet kommunikativa signaler blir så många fler. I filmen ”Att skapa en trygg skola” som finns i filmbanken på Lärportalen, beskrivs ett arbete som syftar till att varje elev ska ha

en ”trygg vuxen” eller ”trygg bas”. Begreppet anspelar på anknytningsteorin som handlar om hur nära relationer påverkar och formar beteenden (Bowlby, 2010). Med begreppet ”trygg bas” avses i sammanhanget i filmen den trygga anknytningsperson som barnet eller eleven kan gå till vid upplevelser av otrygghet. Att eleverna upplever läraren som en ”trygg bas” är inte minst viktigt i gruppaktiviteter då gruppssamvaron också innebär en utsatthet i och med risken att misslyckas offentligt. Det är lärarens ansvar att skapa förutsättningar som kan göra eleverna tillräckligt trygga för att kunna ha roligt, våga anta utmaningar och uppskatta överraskningar. För att ett maximalt lärande ska ske som främjar ett gott socialt samspel så behöver aktiviteten vara en positiv upplevelse för alla som deltar (Hart, 2015; Bentzen & Lakoseljac-Andreasen, 2015).

En grupp kan vara otrygg beroende på att eleverna känner sig osäkra inför varandra, och innefatta sårbara elever med outvecklad förmåga till självreglering (Simon & Jederlund, 2017; Westling Allodi, 2017). Då är de yttre ramarna och lärarens reglering av gruppen ett nödvändigt stöd för att en aktivitet ska ha potential att bli just så lekfull och utvecklande som tänkt. Bentzen och Lakoseljac-Andreasen har under många år arbetat med elever utifrån ett neuroaffektiva synsätt. De betonar vikten av makroreglering i form av en förutsägbar struktur som innefattar aktivitetens syfte, form och regler.

Rummet behöver till exempel ordnas så att det stödjer den aktivitet som ska utföras och bara de saker som ska användas i aktiviteten är framme. På så vis förmedlas *vad* gruppen ska göra. Ett exempel på hur rummet kan ge signaler är om det har stora, öppna ytor, vilket för vissa elever kan upplevas otryggt och ostrukturerat och därmed skapar oro. Att förse ett sådant rum med några hållpunkter som visar var en samling ska ske kan då vara hjälpsamt. Andra exempel kan vara rum som innehåller en mängd föremål som är nya och intressanta för eleverna men som inte ska användas i aktiviteten och därför tar fokus från undervisningen. Helt nya, och för eleven oväntade sätt att möblera ett välkänt rum kan skapa intresse hos vissa elever, samtidigt som det hos andra kan upplevas som alltför otryggt och obekant. Gruppens samlade förmåga att hantera de stimuli som den fysiska miljön erbjuder har på så vis en avgörande inverkan på hur väl en enskild elev klarar att genomföra en aktivitet.

Genom mikroreglering i form av kroppshållning, ögonkontakt och ett tillåtande, bekräftande och stödjande förhållningssätt anpassat efter gruppen och individer förmedlas *på vilket sätt* aktiviteten ska utföras. Aktiviteter som inger känslor av kompetens hos eleverna, där varje bidrag är viktigt för helheten oavsett den individuella förmågan, främjar gemenskap och ökar tilliten till att kunna bemästra uppgifter även i andra sammanhang. Det betyder att samarbeten mellan elever bör vara genomtänkta på ett sätt som inte skapar rädsla eller otrygghet, utan där eleverna istället kan komplettera varandra genom sina olikheter. Genom att utforma aktiviteter som både innehåller

moment som varje deltagare kan utföra självständigt och moment där eleverna hjälper varandra stöds samarbete och kreativitet, till förmån för gruppens utveckling. Variation och utrymme för individuella initiativ från eleverna gör aktiviteten intressant och utvecklar förmågan att fantisera och lösa problem (Bentzen & Lakoseljac-Andreasen, 2015).

Musik och rörelse för empati och socialt samspel

Genom musik kan elever ges möjlighet att både uttrycka, uppleva och dela känslor. Musik omger också de flesta elever i deras vardag, oavsett om den används som ett medium i undervisningen eller ej. Elever använder spontant musik som en stämningsreglerare, för att få energi, bidra till avspänning och lugn och för att hantera alla sorters sinnesstämmningar. På så vis kan även komplexa känslor som exempelvis sorg, längtan, framtidshopp, frustration, vemod, förälskelse, ambivalens och allt det som hör till växande och utveckling, ges form och bekräftelse (Gabrielsson, 2008; Juslin & Sloboda, 2001; Teorell, 2009).

I gemensamma musikupplevelser sker en ömsesidig, kroppslig och känslomässig anpassning inom gruppen. Musikens inneboende dynamik och känslomässiga språk lägger dessutom till ytterligare en dimension, vilket stärker den självreglerande mognadsprocessen. Att i undervisningssituationer tillsammans eller individuellt uppleva musik och/eller rörelse kan på så vis stödja förmågan till empati och socialt samspel (Holck & Lindahl Jacobsen, 2015).

Musik och rörelse är tätt förknippade med varandra. Puls, rytm och dynamik är inte bara företeelser i tid, utan även kroppsliga upplevelser som inte enbart har med örats fysiologi att göra. Musik påverkar nervsystemet (Teorell, 2009), och kan motivera till både rörelse och stillhet.

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan musik och rörelse, samtidigt som det innebär stora möjligheter, också innebära utmaningar. Både musik och rörelse är aktiviteter som kan vara igångsättande och skapa hög arousal hos elever (Holck & Lindahl Jacobsen, 2015). Likt vid aktiviteter i grupp ställer detta krav på lärarens förmåga till mikro- och makroreglering.

Holck och Lindahl Jacobsen (2015) betonar vikten av att läraren i hög grad använder sig av sin egen kommunikativa musikalitet för att tona in elevgruppens arousal. Den kommunikativa musikaliteten, har inget med musikalisk talang eller träning att göra, utan kan här beskrivas som det som läraren kommunicerar kroppsligt, utan ord. Genom musikaliska element som dynamik, tonfall, timing och rytm i samtal och samvaro sker en ömsesidig synkronisering i kroppsspråk och tonfall (Malloch & Trevarthen, 2009; Trevarthen & Panksepp, 2015) vilken förmedlar lärarens empati och inlevelse.

Att inom ramen för undervisningen utveckla den kommunikativa musikaliteten hos eleverna kan ge ett mycket konkret stöd för att förstå och utveckla socialt samspel. I aktiviteter som innefattar musik och rörelse är exempelvis imitation och synkronisering en naturligt inbyggd komponent som kräver lyhördhet och uppmärksamhet mellan eleverna (Holck & Lindahl Jacobsen, 2015). Det kan ske inom musikämnet eller inom idrott och hälsa, men exempelvis talkörer, rytmövningar eller dans kan också kopplas till annan undervisning och därigenom vara en del av andra ämnen.

Syftet med en aktivitet behöver dock vara tydligt för eleverna, och det är oftast inte tillräckligt att elever vid exempelvis musiklyssning instrueras i att reflektera kring vilka känslor musiken skapar. En sådan uppgift kan behöva konkretiseras så att den istället kanske handlar om att lyssna efter kontraster och skillnader i dynamik eller klang (Pramling, et al., 2009). En rörelseaktivitet i form av dans kan ha till syfte att främja koordination och motorik i ämnet idrott och hälsa, eller ge förståelse för historiska epoker och samtidigt utveckla elevernas förmåga till samarbete och självreglering. Förutsatt att aktiviteten anpassas och planeras utifrån elevgruppens samlade förmåga till självreglering och stöds av reglering på mikro- och makronivå, främjas också förmågan till empati och socialt samspel.

Forskning om skapande arbete i skolan

En översikt av studier genomförda i Storbritannien och Australien visar sammantaget att satsningar på undervisning i och genom estetiska ämnen bland annat lett till bättre studieresultat, ökat självförtroende hos eleverna, främjat socialt samspel och minskat skolk. Några av studierna menar att detta särskilt varit till gagn för elever med låg akademisk motivation och elever med en ogynnsam bakgrund och att det därför motiverar till ökad användning av estetiska lärprocesser i alla ämnen och åldrar (All-Party Parliamentary Group on Arts Health and Wellbeing, 2017).

I en annan omfattande studie har Anne Bamford (2009) undersökt hur och på vilka sätt skolor arbetar med konstnärligt skapande, samt vilken betydelse det kan ha för eleverna i skolan, i fler än 40 olika länder. Resultaten presenteras i rapporten ”The Wow Factor – Global research compendium on the impact of the arts in education”. I rapporten talas genomgående om Arts education, vilket här översätts till konstnärlig utbildning samt till vad vi i Sverige vanligtvis kallar estetiska ämnen i skolan. Ett genomgående resultat är att det är en skillnad mellan att ha undervisning i estetiska ämnen, såsom bild, musik, drama, slöjd med mera, jämfört med att ha undervisning genom de estetiska ämnena, med andra ord genom estetiska lärprocesser. Det är en distinktion som också har diskuterats av andra såsom Lars Lindström (2002) och Tomas Saar (2005), vilka båda menar att den stora utmaningen för skolan är att arbeta genom konsten. Ett arbete genom konsten i skolan handlar alltså om att kontinuerligt i alla ämnen använda olika estetiska

lärprocesser. Det innebär helt enkelt att använda konstnärliga uttryckssätt i skolarbetet och att dessa blir en del av det vardagliga arbetet, vilket också är denna artikels fokus. Ett användande av andra konstnärliga uttrycksformer bidrar till att både lärare och elever får träna öppenhet mot det oväntade, då det inte i förväg går att veta hur en bild eller ett framträdande kommer att bli. Det handlar om att våga vara öppen för det som framträder i stunden med oväntade och alternativa lösningar.

Bamford (2009) identifierar vad som kännetecknar god kvalitet på det konstnärliga arbete som görs i skolor världen över, ofta i avgränsade projekt (fritt översatt). Här finns klara likheter på processnivå, med vad som forskning visar kännetecknar framgångsrika inkluderande skolorganisationer (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012; Mitchell, 2007). Exempelvis handlar det om ett utvecklat organisatoriskt lärande, flexibilitet, kreativitet och lärare som samarbetar i undervisningen.

- Aktivt partnerskap och fokus på samarbete mellan skolor och konstnärliga organisationer, mellan lärare, konstnärer och samhället i övrigt
- Ett delat ansvar rörande planering, implementering, bedömning och utvärdering
- Möjligheter till offentliga framträdanden, utställningar och/eller presentationer
- Kombinera arbete i konstnärliga ämnen med arbete genom konstnärliga ämnen
- Öppenhet för reflektion, problemlösning och att våga ta risker
- En inkluderande hållning med tillgänglighet för alla elever
- Detaljerade och i förväg planerade sätt för att examinera och beskriva elevers lärande, erfarenheter och utveckling
- Ett fortlöpande professionellt lärande för lärare, konstnärer och samhälle
- Flexibla skolstrukturer, transparanta kopplingar mellan skolor och samhället

Enligt Bamfords studie gör konstnärligt arbete i skolan, det vill säga arbete med estetiska lärprocesser, skillnad för de elever som deltar i olika utbildningar. En betoning behöver göras, att det handlar om undervisning som håller en hög/god kvalitet (se punkter ovan). En självklar konsekvens av att arbeta med estetiska lärprocesser är en ökad förmåga att själv utöva konstnärligt skapande, och då är det centralt att få visa upp vad man gjort genom framträdanden eller utställningar, såsom konstnärer gör i syfte att kommunicera sin konst till andra. Studien visar också att när elever deltar i undervisning där arbete med estetiska lärprocesser är centralt och vilka kännetecknas av god kvalitet, så får arbetet som görs inom dessa konsekvenser också för övrigt skolarbete. Det kan exempelvis handla om språklig kompetens och ökad motivation för skolarbetet. Ett annat resultat handlar om att som elev få förändrade attityder och inställningar till skolarbetet. Bamfords studie visar också att konstnärliga projekt i skolan kan bidra till att utveckla kulturlivet i skolan och i samhället, liksom till ökad kreativitet i

undervisningen. Deltagande i undervisning där man genomgående arbetar med estetiska lärprocesser, kunde även leda till ett ökat välbefinnande bland elever, och på så sätt också ha en stor specialpedagogisk relevans ur ett förebyggande perspektiv. En av anledningarna till detta kan vara att estetiska lärprocesser möjliggör andra typer av relationer mellan vuxen och elev, än annars i skolan. Ytterligare ett bidrag är att konstnärliga processer/estetiska lärprocesser kan vara mer kreativa och bidra till större självförtroende, samt att ibland kan ett konstnärligt görande resultera i bearbetning av svårigheter och ge välmående för den som skapar. Slutligen nämndes att konstnärligt arbete/arbete med estetiska lärprocesser även kan öppna upp för att arbeta med digitala media i skolan och bidra till ett lärande av tekniskt kunnande (Bamford, 2009).

Estetiska lärprocesser och inkludering

Denna artikel vill höja lärares motivation att använda estetiska uttryck utifrån antagandet att människan, och i synnerhet elever i utveckling, är estetiska och lekande varelser. Som sådan bör varje elev ges rika möjligheter till sinnlig, kroppslig och känslomässig gestaltning i form av att skapa och ta del av konst, som också kan leda till den bildning i form av mera genomgripande förändring av färdigheter och förmågor som beskrivs i läroplanen.

Barn och unga lär känna och förstå sin omvärld genom estetik och motorik (Bjørkvold, 2009). Elever i läs- och skrivsvårigheter eller elever i kognitiva svårigheter, kan ha sina starka sidor och främsta sätt att lära i de estetiska uttryckssätten och modaliteterna.

Pramling et al (2009) skriver (i egen översättning) att: "... lärande innebär förändring från ett sätt att uppleva något, till ett annat sätt att uppleva samma sak."

En undervisning som innefattar estetiska lärprocesser skapar just en variation av möjligheter att lära, för att passa en variation av elever. I artikeln har ett antal faktorer berörts som bidrar till att undervisning i och genom estetiska lärprocesser ska bli framgångsrika. Exempelen ovan visar att lärande i eller genom estetiska uttrycksformer inte behöver innebära en motsättning, utan kan ske parallellt inom en och samma aktivitet. Med ett lekande förhållningssätt ges utrymme för laborerande med upplevelser, oavsett om syftet är att lära sig om mellanmänniska relationer, naturvetenskapliga fenomen, språk eller andra uppdrag inom läroplanen. På så sätt kan en undervisning som också arbetar *med uttrycksformer* som exempelvis musik, film eller bildkonst genom sin förmåga att beröra känslomässigt, väcka intresse och skapa motivation. De estetiska uttryckssätten kan ses som ett av de många språk vi tillägnar oss, och behöver därför lyssnas till och ges möjlighet att utvecklas i en inkluderande skola.

Referenser

- All-Party Parliamentary Group on Arts Health and Wellbeing, 2017. Creative health. The Arts for Health and Wellbeing, London: National Alliance for Arts Health and Wellbeing.
- André, M. & Lager-Nyqvist, L., 2012. Spontaneous play and imagination in everyday science classroom practice. *Research in Science Education*, Volym 43(5), pp. 1735-1750.
- Bamford, A., 2009. The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education. 2 red. Münster: Waxmann.
- Bentzen, M. & Lakoseljac-Andreasen, C., 2015. Når glæde smitter: et neuroaffektivt perspektiv på sansemotorik i børnegrupper. i: Inklusion, leg og empati. Neuroaffektiv udvikling i børnegrupper. København: Hans Reitzels Forlag, s. 119–142.
- Björck, C., 2014. "Klicka där!": en studie om bildundervisning med datorer, Stockholm: PhD Thesis, Stockholms universitet.
- Bjørkvold, J. R., 2009. Den musiska människan. 3 red. Stockholm: Liber.
- Bowlby, J., 2010. En trygg bas: Kliniska tillämpningar av anknytningsteorin. 2 red. Stockholm: Natur och Kultur.
- Brodin, M. & Hylander, I., 2002. Själv-känsla. Att förstå sig själv och andra. Stockholm: Liber.
- Burman, A., 2014. Det estetiska, kunskapen och läroprocesserna. i: Konst och lärande: essäer om estetiska läroprocesser. Huddinge: Södertörns högskola.
- Dahlbäck, K., 2017. Svenskämnets estetiska dimensioner - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar, Göteborg: PhD Thesis, Göteborgs universitet.
- Danielsson, A., 2012. Musik oss emellan. Identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande. Örebro: Örebro universitet.
- Gabrielsson, A., 2008. Starka musikupplevelser: musik är mycket mera än bara musik. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Greene, R., 2003. Explosiva barn. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hart, S., 2009. Anknytning och samhörighet. Malmö: Gleerups.
- Hart, S., 2015. Inklusion, leg og empati: Neuroaffektiv udvikling i børnegrupper. København: Hans Reitzels Forlag.

- Hart, S., 2015. Må man lege og have det sjovt i skolen?. i: Inklusion, leg og empati: Neuroaffektiv udvikling i børnegrupper. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag, s. 83-118.
- Holck, U. & Lindahl Jacobsen, S., 2015. Inklusion, børnegrupper, musikterapi: Musik og kommunikativ musikalitet. i: Inklusion, leg og empati: Neuroaffektiv udvikling i børnegrupper.. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag, s. 165-188.
- Illeris, H., 2006. Æstetiske lærerprocesser i et senmoderne perspektiv. i: Inntryk, Uttryk, Avtryk - lärande, estetske uttryksformer och forskning.. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Jederlund, U., 2012. Musik och språk. Ett vidgat perspektiv på barns språk och lärande. Stockholm: Liber.
- Jederlund, U., 2017. Inkludering och skolans kultur. Del 1. Modulen Inkludering och skolans praktik. Lärportalen.
- Juslin, P. & Sloboda, J. A., 2001. Music and emotion. Theory and research. Series in affective science. New York: Oxford University Press.
- Knutsdotter, B., 1994. I lekens värld. 1 red. Solna: Liber.
- Lindström, L., 2002. Att lära genom konsten - en forskningsöversikt. i: Kilskrift - om konstarter och matematik i lärandet. Stockholm: Carlssons.
- Lind, U., 2010. Blickens ordning: bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform. Stockholm: Stockholms universitet.
- Malloch, S. & Trevarthen, C., 2009. Commuciative Musicality: Exploring th Basis of Human Companionship. Oxford: Oxford Universty Press.
- Nobel, A., 2001. Hur får kunskap liv?: om konst och eget skapande i undervisning. Ny utvidgad uppl. red. Stockholm: Carlsson.
- Pramling, I. o.a., 2009. The art of tezching children the arts: music, dance and poetry with children aged 2-8 years old. International Journal of Early Years Education, s. 119-135.
- Root-Bernstein, M. & Root-Bernstein, R., 2010. Einstein On Creative Thinking: Music and the Intuitive Art of Scientific Imagination.
- <https://www.psychologytoday.com/blog/imagine/201003/einstein-creative-thinking-music-and-the-intuitive-art-scientific-imagination> [Använd 09 07 2017].
- Rädda Barnen, 2016. Att utveckla den egna regleringsförmågan, Stockholm: Rädda Barnen.

Saar, T., 2005. Konstens metoder och skolans träningslogik. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet.

Scouterna, 2017. Scouterna. <http://www.scouterna.se/aktiviteter-och-lager/aktivitetsbanken/aldersgrupp/> [Använd 04 11 2017].

Simon, J. & Jederlund, U, 2017. Att förstå och bemöta elever som utmanar lärare extra. Del 7. Modulen Inkludering och skolans praktik. Lärportalen.

Skolverket, S., 2022. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022. Stockholm: Skolverket.

Stern, D., 2003. Spädbarnets interpersonella värld: Ett psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv. Stockholm: Natur och Kultur.

Stern, D., 2010. Ögonblickets psykologi. Stockholm: Natur och Kultur.

Sundgren, G., 2008. Bildning och pedagogik: en akademi för bildning?. Stockholm: Högskoleverket.

Teorell, T., 2009. Noter om musik och hälsa. Stockholm: Karolinska Institutet, University Press.

Thavenius, J., 2005. Öppna brev: om lärarutbildningens kulturella praktik. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Trewarthen, C. & Panksepp, J., 2015. I samklang med fölelser: Musikalisk leg, der inspirerer til neuroaffektiv udvikling og selvtilid i faellsskaber. i: Inklusion, leg og empati. Neuroaffektiv udvikling i bornegrupper. København: Hans Reitzels Forlag, s. 33–58.

UNICEF, 1989. Barnkonventionen. FN:s konvention om barnets rättigheter, Stockholm: UNICEF SverigE.

Valkare, G., 2016. Varifrån kommer musiken?. Möklinta: Gidlunds förlag.

Wennerberg, T., 2010. Vi är våra relationer. Om anknytning, trauma och dissociation. Stockholm: Natur och Kultur.

Westling Allodi, M., 2017. Specialpedagogiska insatser genom det sociala klimatet i lärmiljön. Del 3. Modulen Inkludering och skolans praktik. Lärportalen.

Vygotskij, L., 1995. Fantasi och kreativitet i barndomen. Göteborg: Dadas.