

Internationellt utbyte inom muskläroarutbildning

*Till Sophie och vår hund
Charlie Freedom Star*

Örebro Studies in Music Education



SAMUEL LINDLÖF

**Internationellt utbyte inom musiklärarutbildning
– ett utbildningssammanhang i mångfaldens tjänst?**

Sammanfattning

Samuel Lindlöf (2025): Internationellt utbyte inom musikleärutbildning – ett utbildningssammanhang i mångfaldens tjänst?
Studies in Music Education.

Syftet med studien är att belysa vilka kunskaper och erfarenheter, relevanta för ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang, som musikleärarstudenter tillgodogjort sig och bär med sig efter deltagande i internationellt utbyte. Det slag av internationellt utbyte som avses och undersöks i studien har inte tidigare undersökts i nordisk musikpedagogisk forskning; att vistas i ett annat land i syfte att, inom ramen för sin ordinarie musikleärutbildning, ta del antingen av en annan musikleärutbildning eller av musikkurser inom högre utbildning.

Bakgrunden är fyrfaldig: lärare behöver en utvecklad kompetens i relation till den kulturella mångfald som råder i grundskolan i Sverige; musikundervisning i grundskolan ska vara mångfaldig och utmana elevernas musikaliska erfarenheter; förberedelse inför arbete i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang förefaller vara, eller ha varit, bristfällig inom lärarutbildning och musikleärutbildning; utbytesprogram kan ha som ambition att förbereda studenter för, samt hjälpa dem uppnå kompetens att, arbeta i ett globalt sammanhang och nå ett globalt perspektiv på sitt studieområde.

Kvalitativa intervjuer har genomförts med nio musikleärarstudenter som studerat vid fyra av landets sju musikhögskolor och deltagit i fem olika utbyten i fem olika länder. Det empiriska materialet har analyserats genom tematisk induktiv analys. Med hjälp av studiens teoretiska utgångspunkt *interkulturellt lärande* fördjupades analysen. Studien visar bland annat följande: att *kontrasteras* har gett kunskaper i och om musikpedagogisk, musikalisk och musikdidaktisk mångfald; utifrån erfarenhet av att leva med ett annat språk har *reciprokt tänkande* utvecklats. Det förstnämnda kan tillämpas i en variationsrik musikundervisning vars musikaliska innehåll är mångfaldigt. Det nästnämnda kan tillämpas genom att sätta sig in i exempelvis en nyanländ elevs situation och behov. Genom utbytesstudierna vunnit *förståelse för 'den Andre'* finns representerad i tillämpning av både kunskaper och erfarenheter.

Nyckelord: Musikleärutbildning, musikundervisning, internationellt utbyte, utbyteskurs, utbytesstudier, interkulturellt lärande, kulturell mångfald, mångkultur.

Innehållsförteckning

FÖRORD.....	7
1. INLEDNING	8
Syfte och forskningsfrågor.....	13
2. BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING	14
Interkulturell lärarutbildning – två exempel	15
Interkulturell musikundervisning – två breda förståelser	17
Tidigare studier om internationellt utbyte	19
Internationellt utbyte inom högre utbildning.....	19
Internationellt utbyte inom lärarutbildning	22
Internationellt utbyte inom musiklärarutbildning?	24
Sammanfattning.....	32
3. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT: INTERKULTURELLT LÄRANDE	34
4. METOD OCH GENOMFÖRANDE	38
Kvalitativ intervju	38
Förberedelse av intervjuer	38
Tillvägagångssätt vid intervjuer.....	40
Urval	42
Musiklärarstudenterna	43
Utbytesstudierna	45
Tidpunkt i utbildningen då respektive intervju ägde rum	47
Forskningsetiska beslut	48
Kvalitativ tematisk analys	49
5. RESULTAT: PRESENTATION OCH ANALYS	53
Tema 1: Erfarenhet av att leva med ett annat språk	53
Analys.....	55
Tema 2: Erfarenhet av heterogenitet och kulturell mångfald	56
Analys.....	62
Tema 3: Inblick i, och erfarenhet av att vara, 'den Andre'	64
Analys.....	72
Tema 4: Pedagogiska vyer har vidgats.....	76
Analys.....	83
Tema 5: Musikaliska vyer har vidgats	85
Analys.....	87
Tema 6: Musikdidaktiska vyer har vidgats.....	88

Analys.....	98
Sammanfattande analys.....	101
6. DISKUSSION OCH REFLEKTION.....	106
Övergripande om studiens resultat.....	106
Studiens viktigaste resultat.....	108
Internationellt utbyte inom musikleäroarutbildning = ...	110
...interkulturell läroarutbildning?.....	110
...lära sig bedriva interkulturell musikundervisning?.....	110
Implikationer för musikleäroarutbildning.....	111
Retrospektion och bidrag.....	112
Vidare forskning.....	113
REFERENSER.....	114
BILAGOR.....	122
Bilaga 1.....	122
Bilaga 2.....	126
Bilaga 3.....	129
Bilaga 4.....	134
Bilaga 5.....	137
Bilaga 6.....	138

Förord

Att bedriva forskarstudier har varit ett privilegium. Det har också varit allt mellan himmel och jord: bildande, utbildande, lärorikt, fördjupande, utvecklande, intressant, roligt, knepigt, svårt, jobbigt, kämpigt och kan sammanfattas som otroligt givande. Forskarstudierna har varit något jag verkligen velat ägna mig åt, och något jag verkligen velat avsluta. Det var nu många och långa år sedan jag påbörjade doktorandutbildningen på musikhögskolan vid Örebro universitet, det blev ingen avhandling, men det blev en licentiat; något jag tar med mig, något det resulterade och utmynnade i. Jag gav inte upp. Det här är *mitt* avslut, och det är jag otroligt glad och stolt över.

I oktober 2023 påbörjades arbetet med att omvandla en tänkt avhandling till en licentiat och jag kan nu sätta punkt. För detta vill jag rikta ett stort och varmt tack till mina handledare professor Ulrik Volgsten och universitetslektor Annika Danielsson.Handledningen har varit regelbunden, intensiv, framåtriktad, mycket hjälpsam och fantastiskt bra. Ni har verkligen funnits där för mig, tack! För ett fint och givande slutseminarium vill jag säga tack till docent Jonathan Lilliedahl. Jag är säker på att det också funnits andra människor där i bakgrunden, tack till er alla.

Jag vill även rikta ett stort tack till min före detta handledare professor Maria Westvall, och till docent Oscar Pripp som kommenterade på min text under halvtidsseminariet. Och såklart, alla goa fina kollegor på musikhögskolan: lärare, annan personal, nuvarande och före detta doktorander.

Många varma tack vill jag ge till ytterligare några människor, nämligen informanterna i studien. Tack för allt ni delat med er av.

Biträdande rektor Louise Hafdell, på skolan där jag jobbar som musiklektare, ska också ha sitt av tackbuketten. Tack för intresset, frågorna och peppandet.

Sophie, min fru. Du har varit vid min sida, funnits där och stöttat mig, hela tiden. Du är fantastisk, en hjälte faktiskt, tack. Nu kan jag komma hem ifrån jobbet och vi kan... umgås!

Norrhälje, december 2024

Samuel Lindlöf

KAPITEL 1

Inledning

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där (Skolverket 2022, s.5-6).

Under det senaste årtiondet har det svenska samhället genomgått en snabb social och kulturell diversifiering (Abraham & Margrain 2022). Som framgår av det inledande citatet ovan speglas denna utveckling i skrivningar i aktuell läroplan för grundskolan, bland annat genom orden internationalisering, växande rörlighet, och kulturell mångfald (Skolverket 2022). Sedan 2015, då antalet flyktingar som fick ett nytt hem i Europa började öka, har flerspråkighet, kulturella skillnader, interkulturalitet, samt interkulturell kommunikation varit i centrum i olika utbildningssammanhang (Jacobsson 2022). För snart femton år sedan, år 2010, skrev Pirjo Lahdenperä och Hans Lorentz att det i skolan existerar ”en mångfald av olika språk, etniska kulturer, religioner, värdesystem, uppfattningar och föreställningar” (Lahdenperä & Lorentz 2010, s.7). Att ”elever och lärare möts i en lärandemiljö som präglas av mångkulturalitet” (Lahdenperä & Sandström 2017, s.89), innebär i sin tur ”att lärare behöver ha en utvecklad kompetens att hantera innebörden av att undervisa i en sådan miljö”, och likaså behöver en utvecklad kompetens ”att möta alla elever likvärdigt, oavsett deras språkliga, sociala och kulturella bakgrund” (a.a. s.87; se också Ekstrand & Nadarevic 2010).

Tanken att lärare behöver en utvecklad kompetens specifikt i relation till det kulturellt mångfaldiga samhället och skolan i det är inte ny. I den statliga utredningen tillika slutbetänkandet *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109), vilket utgjorde förslag till den lärarutbildning som trädde i kraft år 2011, skriver man att ”Ett samhälle med social, kulturell och språklig mångfald och med ett kontinuerligt inflöde av nyanlända elever i skolan ställer nya krav på lärarrollen och lärarkompetens” (a.a. s. 463).

Inom ramen för den statliga utredningen (SOU 2008:109) genomfördes i samarbete med Statistiska Centralbyrån (SCB) en rikstäckande enkätun-

dersökning i vilken före detta studenter som genomgått och examinerats från 2001 års lärarutbildning fick lämna sina synpunkter på hur väl utbildningen förberett dem för olika kunskapsområden i läraryrket. I relation till kunskapsområdet *Mångfaldens skola och samhälle* ansåg sig endast ”drygt en fjärdedel av lärarna ha fått kunskaper som gör dem väl skickade att möta olika kulturer” (a.a. s.135). Formulerat på ett annat sätt förhöll det sig alltså så att omkring tre fjärdedelar av de lärare som med utbildningen i backspegeln svarade på enkäten, *inte* ansåg sig i sin yrkesverksamhet ”lämpade att möta skilda kulturer” (Ekstrand & Nadarevic 2010, s.259).

Ytterligare exempel på det senare framkommer i rapporten *Attityder till skolan 2009 – Elevernas och lärarnas attityder till skolan* (Skolverket, 2010). I enkätform fick lärare i grund- och gymnasieskolan svara på frågan: ”Anser du att du har tillräcklig kunskap och kompetens för att kunna arbeta med elever med olika social och kulturell bakgrund?”. År 2000 svarade sammantaget 50 procent av de tillfrågade lärarna något av de tre alternativen: ”Nej, i liten grad”, ”Nej, i mycket liten grad”, eller ”Vet inte”, på frågan. År 2003 var motsvarande siffra 40 procent, år 2006 39 procent, och år 2009 33 procent (av 2071 lärare) (Skolverket 2010, s.89, tabell 8.4).¹ Det vill säga, utifrån dessa resultat kan man som läsare dra slutsatsen att den lärarutbildning dessa lärare tagit del av inte har förberett dem för att arbeta med och undervisa elever med olika social och kulturell bakgrund (för liknande observationer se Bayati 2014, s.195; SOU 2005:56, del 2, s.230f).

När det gäller lärarutbildning i musik i Sverige finns det ingen forskningsstudie som specifikt riktat in sig på att undersöka huruvida utbildningen förbereder dess studenter för arbete i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang, eller vad som skulle kunna ingå i sådan förberedelse. Även om det inte finns någon forskningsstudie som specifikt riktat in sig på att undersöka detta finns det självständiga arbeten som ur perspektivet yrkesverksamma musiklärare tangerar problemet. Simon Bovin Schierups (2015) magisteruppsats, vars resultat delvis bygger på en enkätundersökning, syftar till att ”få ökad kunskap om hur musiklärare i grundskolan värderar, tänker och resonerar kring mångkulturellt perspektiv i musikundervisningen och i vilken mån och på vilket sätt detta avspeglar sig i deras undervisningsrepertoar” (a.a. s.3). I studien framkommer

¹ I enkäterna för Skolverkets motsvarande rapporter publicerade 2013, 2016 och 2019 ställdes inte denna fråga.

bland annat att merparten av de i studien ingående musiklärare som utbildats vid någon av landets musikhögskolor tycker att deras utbildning i *ganska liten grad* eller *liten grad* präglades av mångkulturellt perspektiv (a.a. s.31f). I Maria Lansenfeldts och Teresia Malms (2006) examensarbete undersöks ”hur några musiklärare tänker och agerar kring mångkultur i relation till musikundervisningen...” (a.a. s.5) i grundskolan. Undersökningen visar att informanternas intresse för ”att arbeta mångkulturellt är stort, men på grund av bristande kunskaper i olika sätt att musicera och lära ut andra kulturers musik faller mångkulturdelen i musikundervisning- en bort” (a.a. s.24).

Frågan om val av undervisningsinnehåll har undersökts i flera studier, bland annat i Skolverkets nationella ämnesutvärdering av ämnet musik i årskurs 6 och 9 (Skolverket 2015). Utvärderingen hänvisar till 2011 års kursplan för ämnet musik i grundskolan (Skolverket 2011), i vilken ett av ämnets delsyften fastställer följande:

Genom undervisningen ska eleverna utveckla förmågan att uppleva och reflektera över musik. Elevernas erfarenheter av musik ska utmanas och fördjupas i mötet med andras musikaliska erfarenheter. Därigenom ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar sina kunskaper om och förståelse för olika musikkulturer, såväl den egna som andras (a.a. s.100).²

I Skolverkets utvärdering uppmärksammar författarna att eleverna i enlighet med vad som skrivs i kursplanen, ska ”ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att sjunga och spela i *olika* musikaliska former och genrer” (Skolverket 2015, s.72, min kursivering). I utvärderingen resonerar författarna kring att det i musikundervisningen i grundskolan dock förekommer en enkelriktad ”musikundervisningskultur, baserad på ensemblespel med akustiska och elförstärkta instrument i pop- och rockgenren, som är väl etablerad sedan flera decennier och fast rotad hos lärarna” (a.a. s.70; se också Carson & Westvall 2016; Georgii-Hemming & Westvall 2010; Westvall & Carson 2014). Ett annat område i musikundervisningen som enligt utvärderingen är starkt eftersatt är reflektion över musik, detta trots att en förmåga som lyfts för ämnet musik är just att ”analysera och sam- tala om musikens olika sociala, kulturella och historiska sammanhang”

² På flera platser i kursplanen återkommer orden ”olika genrer” och i tillägg till detta förekommer även, under rubriken *Musikens sammanhang och funktioner*, meningen ”Musikens funktion för att markera identitet och grupptillhörighet i *olika kulturer*, med fokus på etnicitet och kön” (Skolverket 2011, s.103, min kursivering).

(Skolverket 2015, s.218). Att detta område är eftersatt i musikundervisningen menar författarna ”kan ses som anmärkningsvärt inte minst med tanke på frågor om demokrati i det mångkulturella klassrummet” (a.a.). Musikens funktioner och användningsområden i skolans musikundervisning bör, enligt Eva Georgii-Hemming och Maria Westvall (2010), inte endast innebära att elever blir socialiserade ”into a dominant culture – either lofty or everyday – but should instead contain a dialogue, and an exchange organised, initiated and guided by the teacher” (a.a. s.31).

Av särskilt intresse i denna studie är musiklärarstudenters upplevelser och erfarenheter av deltagande i internationellt utbyte inom ramen för deras ordinarie musiklärarutbildning. Att delta i internationellt utbyte, att bedriva utbytesstudier, avser i detta sammanhang att under en avgränsad tidsperiod vistas i ett annat land i syfte att, inom ramen för sin ordinarie musiklärarutbildning, ta del antingen av en annan lärarutbildning i musik eller av musikkurser inom högre utbildning. Detta inom ramen för internationellt utbytesprogram eller i form av internationell utbyteskurs. I studier av Suzanne Burton, Maria Westvall och Samuel Karlsson (2013) samt Samuel Karlsson (2010) framkommer att musiklärarstudenter som deltog i ett utbyte bar på förhoppningar och förväntningar som inbegrep att de genom utbytesstudierna skulle få *nya* perspektiv på musikundervisning och alternativa undervisningskulturer. Utifrån sina erfarenheter av utbytet önskade de ”ta med sig hem” både undervisningsinnehåll och undervisningsmetoder som de på olika sätt attraherades av. Som ett resultat av studenternas deltagande i utbytet började de inte endast fundera kring, utan också ifrågasätta, vilket (musikaliskt) innehåll de i sitt kommande yrkesliv skulle undervisa; de funderade kring *varför* de skulle undervisa ett visst innehåll men också *hur*, det vill säga på vilket eller vilka sätt. På ett mer djupgående plan visade resultatet också att studenterna genom utbytet gav sig ut både på en metaforisk och på en faktisk resa där de satte sitt ”lärar-jag” på spel; mötet med ”det främmande” (ett annat utbildningssystem, en annan musiklärarutbildning, en annan musikundervisning, annan musik, andra undervisningsmetoder och tillvägagångssätt), såväl som mötet med ”den andre” (andra musiklärarstudenter, andra elever och andra lärare) gav sammantaget studenterna en utökad repertoar och palett av möjligt (nytt) innehåll och möjliga (nya) handlingar inför sin kommande (tänkta) yrkesverksamhet. Studenternas erfarenheter av deltagande i utbyte resulterade vidare i att de med en kritisk blick började fundera kring vad som i den kommande musikundervisningssituationen kan anses vara ”den bästa handlingen” med (de tänkta) elevernas bästa i åtanke.

I Sverige finns och har funnits flera internationella utbytesprogram³ möjliga för studenter (och lärare) att delta i inom högre utbildning, exempelvis lärarutbildning. Ett exempel är utbytesprogrammet Linnaeus-Palme. Deltagande i utbyte inom programmet ska, på en övergripande nivå, ge studenter ”an international experience and an understanding for another culture” (Universitets- och högskolerådet 2015, s.5). Genom deltagande förväntas studenter bli ”better prepared for work in a global context” (a.a. s.6). Efter avslutade utbytesstudier förväntas studenter bland annat ha uppnått ökade kunskaper om globala frågor, djupare kunskaper och ett globalt perspektiv på sitt studieområde, förmåga/kompetens att arbeta i ett globalt sammanhang, samt förmåga att kunna använda de verktyg som getts under utbytesstudierna. (a.a. s.6f).

I det tillstånd av kulturell mångfald som råder i det svenska samhället och skolan förefaller förberedelse inför arbete i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang vara, eller ha varit, bristfällig inom lärarutbildning och musiklärarutbildning. Tillståndet av kulturell mångfald beaktas och uppmärksammas i grundskolans styrdokument. Undervisningsinnehåll i musikundervisning i grundskolan ska vara mångfaldigt och utmana elevernas musikaliska erfarenheter. Tidigare studier av deltagande i internationellt utbyte (Burton, Westvall & Karlsson 2013; Karlsson 2010) visar att utbytesstudier kan bidra till att studenter förbereds för det sistnämnda. Ett exempel har getts på ett internationellt utbytesprogram vilket bland annat har som ambition att bättre förbereda studenter för, samt hjälpa dem uppnå kompetens att, arbeta i ett globalt sammanhang och därtill hjälpa dem uppnå ett globalt perspektiv på sitt studieområde. I en svensk musiklärarutbildningskontext finns här en utforskad kunskapskälla: vilka kunskaper och erfarenheter relevanta för ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang ger deltagande i internationellt utbyte musiklärarstudenter? På vilket sätt kan utbytesstudier bidra med eller resultera i sådana kompetenser som ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang kräver av blivande musiklärare? På vilket sätt kan deltagande i internationellt utbyte rusta musiklärarstudenter inför arbete i den sociala och kulturella mötesplats som skolan är, exempelvis med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar?

³ Det är vanligt förekommande att dessa program benämns internationaliserings- eller mobilitetsprogram.

Syfte och forskningsfrågor

Med bakgrund av det som konstateras i föregående stycke, och de frågor som där ställs, är syftet med denna studie att belysa vilka kunskaper och erfarenheter, relevanta för ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang, som musikleärarstudenter tillgodogjort sig och bär med sig efter deltagande i internationellt utbyte.

De forskningsfrågor som ställs är:

- Vilka kunskaper i och om musikalisk mångfald anser musikleärarstudenter att deltagande i internationellt utbyte har bidragit med?
- Vilka sociala och kulturella erfarenheter anser musikleärarstudenter att deltagande i internationellt utbyte har bidragit med?
- Hur kan dessa kunskaper och erfarenheter tillämpas i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang?

Genom att svara på dessa frågor avser jag besvara studiens syfte.

Bakgrund och tidigare forskning

Vid musikhögskolorna har det förekommit stora förändringar av, och diskussioner om, musikhögskolornas innehåll och dess relevans för dagens samhälle samt utbildningens relation till yrkeslivets behov. I samband med detta har det funnits en strävan efter (musikalisk) bredd och mångfald inom högre musikutbildning vid musikhögskola och musikhögskolornas utbildning (jfr Bouij 1998; Brändström & Wiklund 1995; Gustafsson 2000; Lönn 1976; Olsson 1993; SOU 1976:33).

Det skulle kunna sägas att högre musikutbildning i ungefär tvåhundra år enbart bestod av klassisk västerländsk musikinriktning; Kungliga musikaliska akademien bildades 1771 (Gustafsson, 2000). Statlig utbildning av musikhögskolor har funnits sedan början av 1800-talet. Den första musikhögskolan examinerades år 1814 vid kungliga musikaliska akademien. De musikhögskolor som utbildades vid denna tidpunkt hade en dubbel funktion; som yrkesverksamma var de både organister i kyrka och arbetade som musikhögskolor. Men det var i början av 1900-talet som det egentliga startskottet för utvecklingen av en praktisk, pedagogisk utbildning för musikhögskolor kandidater gick (då en särskild kurs i "skolmusik" inrättades) (Brändström & Wiklund 1995).

Självva innehållet i utbildningen, det vill säga den musik man kunde lära sig spela i utbildningen, den musik som undervisningen utgick ifrån, började inte förändras förrän i början av 1970-talet, då vad som närmast kan beskrivas som en "försöksverksamhet" till ny lärarutbildning benämnd "särskild ämnesutbildning i musik" (Sämus) inleddes i Göteborg av "Organisationskommittén för högre musikutbildning i Sverige" (Omus) (SOU 1976:33; Lönn 1976).

I Bengt Olssons (1993) avhandling om denna försöksverksamhet, beskrivs att ett av målen med den nya musikhögskolornas utbildningen var att skapa en "modern musikutbildning". Olsson förklarar att "[d]et gällde att utbilda musikhögskolor som kunde leda och aktivera människor utifrån *alla* förekommande musikstilar i samhället" och reformen innebar en "genremässig och innehållslig breddning av musikhögskolornas utbildningen och en starkare praktisk koppling till utbildningens huvudsakliga arbetsfält" (Olsson 1993, s.136, min kursivering). Sture Brändström och Christer Wiklund (1995) menar i sin avhandling att man ville förändra musikhögskolornas utbildningen i grunden; "Den nya utbildningens primära mål var att låta den traditionella och otidsenliga musikhögskolornas utbildningen komma ikapp verk-

ligheten” (a.a. s.103). De förklarar att man ville skapa en mer verklighetsanpassad, ”uppdaterad”, bredare och öppnare pedagog som

skulle ha god överblick över många musikstilar, instrument och genrer. Från att huvudsakligen ha prioriterat västerländsk konstmusik skulle den nya utbildningen ge en vidare syn på olika musikstilars värde. Ämnen som improvisation och eget skapande skulle få en mer framträdande plats (Brändström & Wiklund 1995, s.103).

Under 1970-talet öppnades musikhögskolorna upp för jazz, rock-, pop-, och (svensk) folkmusik (Hedin Wahlberg 2020, s.10). Så kallad världsmusik blev insläppt i slutet av 1990-talet (a.a. s.4). Den nya musiklärarutbildningen sjuöppades 1978 (Olsson 1993).

Med bakgrund av ovan beskrivna utveckling görs nedan först ett nedslag i hur interkulturell lärarutbildning kan förstås. Sedan presenteras forskning om interkulturell musikundervisning. Med särskild relevans för föreliggande undersökning presenteras därefter tidigare studier om internationellt utbyte. I merparten av dessa kan sådana utbyten förstås som konkreta försök till en tidsenlig och verklighetsanpassad (musik)lärarutbildning som förbereder för arbete i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang.

Interkulturell lärarutbildning – två exempel

Rauni Räsänen (2010) adresserar fyra kriterier för interkulturell lärarutbildning. Omväxlande benämns kriterierna som lärares kompetenser för undervisning i mångkulturella sammanhang.

Det första kriteriet utgörs av att det i lärarutbildning är viktigt att konfronteras av perspektiv utifrån samt att medvetandegöras om att kunskap och perspektiv är relativa. Att konfronteras av andras åsikter och att medvetandegöras om multipla perspektiv är enligt Räsänen särskilt viktigt för lärare. Detta eftersom de har lite erfarenhet av hur det är att vara anorlunda, eller hur det är att tillhöra en grupp som har låg social eller ekonomisk status. Det är också viktigt att komma ihåg att människor framför allt är individer; de tillhör flera kulturella grupper (exempelvis etnicitet, klass, språk, religion, kön) och skillnader inom kulturer är stora. Räsänen poängterar att nationella gränser inte är detsamma som kulturella gränser, således finns det inom nationalstater många subgrupper vilka kan identifiera sig som tillhörande flera länder samtidigt. Det andra kriteriet är medvetenhet om hur våra samhällen och bakgrunder har påverkat oss. Det är svårt för lärarutbildning att frambringa kulturell sensiti-

vitet i lärare om de inte personligen har mött andra människor som tänker annorlunda än de själva, och direkt har fått uppleva andra kulturer som en spegel för våra antaganden. Att förstå sina egna historiskt konstruerade fördomar och sin etnocentrism möjliggör att bli mer öppen, dels inför andras meningsskapande ansträngningar, dels inför att se på sin egen kultur genom andra människors ögon. Att särskilda interkulturella färdigheter och interkulturell känslighet utvecklas genom lärarutbildning är det tredje kriteriet. Räsänen förklarar att lärare som besitter interkulturell kompetens är medvetna om kulturernas mångfald samtidigt som de vet att kulturer är dynamiska och inte statiska. Därtill är lärare som besitter interkulturell kompetens medvetna om faran i att stereotypifiera. Det fjärde kriteriet för interkulturell lärarutbildning är att lärare utvecklar ett åtagande att kämpa mot ojämlikhet, rasism, sexism såväl som alla andra former av förutfattade meningar eller fördomar, förtryck och diskriminering. Detta genom att utveckla förståelse, attityder, samt färdigheter i att agera socialt (Räsänen 2010).

Vid Södertörns högskola kan lärarutbildningens olika inriktningar läsas med interkulturell profil. Helena Hill (2020) förklarar att högskolan ”har antagit ett ’profildokument’ som anger riktningen på arbetet med interkulturalitet” (a.a. s.14). Enligt Hill innebär interkulturalitet i lärarutbildningen ifråga följande:

[A]tt innehåll och förhållningssätt i utbildningarna ska möjliggöra för studenterna att kontinuerligt lära sig om och kritiskt granska interkulturella frågor i samtid och historia. Det innebär vidare att studenterna ska få med sig en rad pedagogiska verktyg för att själva kunna bedriva interkulturell undervisning och att lärarutbildningen fortlöpande arbetar med att utforma utbildningarna utifrån ett fokus på interkulturella perspektiv och frågor (Hill 2020, s.14).

Av profildokumentet framgår att interkulturalitet förstås på tre övergripande sätt i utbildningen. Dels ”som ett *kunskapsinnehåll* att studera och förhålla sig till (lära om)”, dels ”som ett *praktiskt gestaltande* av detta innehåll med hjälp av pedagogiska strategier och redskap (lära för)”, dels ”som ett *förhållningssätt* i den pedagogiska verksamheten (lära genom)” (Södertörns högskola 2017, s.3). Ett exempel på kunskapsinnehåll är att studenterna under utbildningen får ”kunskap om hur heterogena barn- och elevgrupper (exempelvis i fråga om religiös och sexuell mångfald, socioekonomisk bakgrund, och olika funktionsvariationer) ställer krav på lärarens interkulturella kompetens” (a.a. s.3). Studenterna övar under

utbildningen på interkulturell ”reflektions- och omdömesförmåga” (a.a. s.4). Detta exempelvis genom att ställas inför frågor av följande slag: ”Hur kan jag som lärare både respektera kulturella skillnader och universella mänskliga rättigheter i min undervisning? Hur kan jag belysa och utmana kulturella normer utan att samtidigt förstärka dem?” (a.a. s.3). Att ställas inför denna slags frågor är ett exempel på praktiskt gestaltande. Att utveckla sin förmåga ”att belysa skilda ämnen utifrån flera kunskaps- och didaktiska dimensioner med utgångspunkt i barn, elevers och pedagogers skilda erfarenheter och upplevelser” är ett annat. Ett exempel på interkulturalitet som förhållningssätt är att studenterna under utbildningen ges ”möjlighet att erfara hur ett intresse för och ett fokus på mångfald kan ta sig uttryck i den pedagogiska praktiken” (a.a. s.4). Givet ”den samtida politiska och samhällseliga kontexten” är det enligt Hill (2020) ”extra angeläget att explicit adressera interkulturella frågor och att arbeta för att interkulturalitet genomsyrar utbildningar på en rad olika sätt”. Detta eftersom ”samtiden rymmer motstridiga tendenser där olikhet inom vissa grupper och områden accepteras i högre grad än tidigare, men där andra tendenser tyder på exempelvis en ökad rasism och homofobi i många samhällen” (a.a. s.15).

Interkulturell musikundervisning – två breda förståelser

I en litteraturöversikt av Felicity Burbridge Rinde och Catharina Christophersen (2021), vilken har som syfte att ”achieve greater clarification of the meaning of the word ‘intercultural’ when used in Nordic music education research...” (a.a. s.5), framgår att det inom nordisk musikpedagogisk forskning under åren 2014-2020 nästan inte fanns några studier som undersökt ”intercultural music education as a concept in compulsory music education, or what different intercultural approaches to music education might mean in the classroom in practice, nor research into pupils’ intercultural competence” (a.a. s.17). Utifrån litteraturöversiktens resultat delger författarna att de inom nordisk musikpedagogisk forskning funnit fyra förhållningssätt till, eller perspektiv på, ’interkulturell musikundervisning’. Dessa menar Rinde och Christophersen kan leda till relativt olika fokus i undervisningen.

Det första förhållningssättet beskrivs som *pluralistisk musikundervisning* härledd ur en ökad perspektivmedvetenhet ifrån exempelvis deltagande i utbytesprogram; interkulturella möten genom utbytesstudier kan hjälpa studenter att ”confront previously held attitudes about music education and develop flexible cultural competency and greater openness to

curricular innovation” (Rinde & Christophersen 2021, s.17). Förhållningssättet beskrivs vidare som att undervisa i musik ur ett globalt perspektiv med syfte att säkerställa att ’interkulturell musik’ ersätter hegemoniskt ämnesstoff.

Det andra förhållningssättet utgörs av tvärkulturell mångfald i musikundervisning. Det grundar sig på att bredda repertoar och att i förlängningen engagera sig i flera musikpraktiker och levande musiktraditioner runtom i världen för att på så sätt utforska ”local understandings of different traditions and what music means to the population it derives from” (a.a. s.18). Snarare än att anta att musik är ett universellt språk som överallt har identiska funktioner och användningsområden är syftet med förhållningssättet att skapa interkulturella perceptioner av musikalitet.

Det tredje förhållningssättet relaterar till att i klassrummet och undervisningen släppa in elevers musikkulturer och sätt att, utanför skolan, interagera med musik. Förhållningssättet är kopplat till idén om musikundervisning som bedrivs med kulturell lyhördhet. Fokus i sådan musikundervisning är ett positivt förhållningssätt till kulturell mångfald i klassrummet med sikte på att ”include groups of pupils at risk of exclusion in music teaching, and focussing on the inherent resources of all pupils” (a.a.). Enligt Rinde och Christophersen förutsätter detta förhållningssätt att musikläraren besitter interkulturell kompetens.

Inom det fjärde förhållningssättet betraktas musikundervisning som ett medel för utveckling av elevers och lärares interkulturella färdigheter och kompetens genom att ägna sig åt kollaborativa kreativa aktiviteter med en transformativ agenda. Förhållningssättet eftersträvar att i klassrummet skapa dialogiska platser. Detta genom ett tillvägagångssätt i musikskapande som handlar mer om kollaborativa kreativa processer än om redan existerande musik. Musik i skolan betraktas som ett interkulturellt verktyg, vilket inkluderar ”seeking out possibilities inherent in music education for improved interpersonal and social relationships, and pupils’ empowerment” (a.a.).

I litteraturöversikten beskrivs inledningsvis en distinktion mellan å ena sidan interkulturella förhållningssätt *till* musikundervisning, och å andra sidan interkulturell undervisning *genom* inkluderande musikpedagogik. Medan samtliga av de fyra förhållningssätten har gemensamma nämnare menar författarna att det finns flest likheter sinsemellan förhållningssätt ett och två, samt sinsemellan förhållningssätt tre och fyra. Alla fyra förhållningssätt eftersträvar att bemöta kulturell mångfald men i de två första står undervisningens *innehåll*, och att bredda vilken musik som undervisas

och *hur*, i fokus. Båda dessa förhållningssätt bygger på ”a pluralistic understanding of music/intermusicality and a pluralistic attitude to repertoire, working methods and the function of music in different settings”. Författarna beskriver dem som interkulturella förhållningssätt *till* musik.

I de två sista förhållningssätten ligger betoningen på *människor*. Detta i bemärkelsen att ”engaging pupils of all backgrounds and creating a favourable environment for intercultural dialogue between groups, and fostering intercultural competence” (a.a. s.19). Kring förhållningssätt tre och fyra finns enligt Rinde och Christophersen en känsla av att musikundervisning används på ett instrumentellt sätt, varför de beskriver dem som interkulturell undervisning *genom* inkluderande musikpedagogik.

Sammanfattningsvis föreslås av författarna att det kan vara praktiskt att skilja mellan två breda förståelser av interkulturell musikundervisning. Den första benämner de ”Content-related pluralism in the culturally diverse classroom”, vilket överensstämmer med interkulturella förhållningssätt *till* musikundervisning. Den andra förståelsen benämns ”Music as an intercultural tool in the culturally diverse classroom”, vilket i sin tur överensstämmer med interkulturell undervisning *genom* inkluderande musikpedagogik (Rinde & Christophersen 2021, s.19).

Tidigare studier om internationellt utbyte

Nedan presenteras exempel på tidigare studier om internationellt utbyte, samt studier som relaterar till dem och ämnet, inom tre områden: högre utbildning, lärarutbildning, och musikleäroinbildning. Studierna bidrar med resultat kring vad som de facto visat sig vara viktiga erfarenheter och kunskaper av studenters deltagande i internationellt utbyte.

Internationellt utbyte inom högre utbildning

Tidigare studier om internationellt utbyte har undersökt studenters erfarenheter av deltagande i sådana utbyten. Exempelvis har de erfarenheter som efterfrågats varit *övergripande*; anledningar till att vilja delta, förväntningar på deltagande, samt värdering av deltagande i internationellt utbyte. Nedan följer två exempel på detta.

I en delstudie i Per A. Nilssons sammanläggningsavhandling (2019)⁴ framkommer bland annat att utresande studenter från ett universitet i Sverige hade förväntningar på att ”utveckla sina färdigheter i språk, lära sig mer om en annan kultur, utvecklas som person, och använda erfaren-

⁴ Nilsson, Westin & Müller (2019).

heten som merit i sina framtida karriärer” (a.a. s.41, min översättning). I avhandlingens avslutande diskussion framgår att ett övergripande resultat är att studenternas förväntningar infriades (a.a. s.45). Ytterligare huvudsakliga resultat är dels att studenterna uppskattade utbudet av kurser på lärosätet i utbyteslandet som inte var tillgängligt på hemuniversitet, dels att deras önskan om byte av studiemiljö (a.a. s.v) upplevdes vara mer positivt än förväntat (a.a. s.41).

På uppdrag av utbildningsministeriet i Nya Zeeland bedrev Stephanie Doyle, Phil Gendall, Carolyn Tait, Luanna Meyer, Janet Hoek, Lynanne McKenzie, och Avatar Looiparg (2008) en studie som syftade till att identifiera ”the factors which assist and inhibit the development of international student exchange schemes in New Zealand Tertiary Education Institutions (TEIs) and in encouraging New Zealand students to study abroad” (a.a. s.viii). Av studien framgår att flera vanliga anledningar till att studenter ville delta i internationellt utbyte bland annat var personlig utveckling, självständighet, att befinna sig utanför sin bekvämlighets-zon, att lära sig om andra kulturer, karriärorientering, akademiskt intresse eller utveckling sammanlänkat med ett intresse för andra förhållningssätt till undervisning och lärande (a.a. s.69). Därtill framgår att studenter som nyligen återvänt från deltagande i internationellt utbyte värderade sina erfarenheter högt men uppgav att de ”lacked avenues to share these experiences with their peers and faculty” (a.a. s.71), samt var besvikna över ”the lack of interest from lecturers and departments at their home institutions” (a.a. s.78).

Som framgår är de två ovanstående studierna övergripande i de resultat de presenterar gällande studenters erfarenheter av deltagande i internationellt utbyte. Därför kan de i det närmaste uppfattas vara av utvärderande karaktär. Med detta sagt, och med föreliggande studie i åtanke, vill jag hänvisa till Bernhard T. Streitwieser, Emily Le och Val Rust (2012) vilka i sin litteraturöversikt dels för fram att för många studenter representerar erfarenheten av att studera i ett annat land inte enbart en formativ och ofta transformativ erfarenhet. Det kan också vara den mest betydelsefulla jämförande erfarenheten i deras liv. Dels för de fram att uppmaningar om att genomföra djupare forskning i syfte att få en bättre förståelse för helheten av erfarenheten av att bedriva utlandsstudier har blivit mer högljudd de senaste åren (a.a. s.17). Detta är en uppmaning jag tar fasta på i föreliggande studie.

Vidare har tidigare studier om internationellt utbyte undersökt studenters erfarenheter av deltagande i sådana utbyten i termer av olika slags *effekter*. Ett exempel som bland annat adresserar effekter är en forsk-

ningsöversikt av Ulrich Teichler (2017). I översikten sammanfattas huvudsakliga resultat ifrån fyra stora studier genomförda åren 1997-2014 i vilka ”the functioning and the impact of the ERASMUS programme” analyserades (a.a. s.199). Resultaten, tyder gång efter annan på att studenter som deltagit i internationellt utbyte, i jämförelse med studenter som inte gjort det

can be viewed as at most slightly superior on average (...) both regarding specific academic and professional competencies as well as regarding general competencies (e.g. analytical abilities, problem-solving ability and communication skills), but clearly superior regarding international competencies” (a.a. s.202).

Avseende utveckling eller förbättring av *internationella kompetenser* skiljde alltså studenter som deltagit i utbyte ut sig markant ifrån studenter som inte gjort det. Vid sidan av utveckling av kunskaper i främmande språk avses med internationella kompetenser i detta sammanhang utveckling av ”knowledge and understanding of international differences in culture and society”, ”ability to work with people from different cultural backgrounds”, samt ”professional knowledge of other countries”. Teichler tillägger också att studenter som deltagit i internationellt utbyte, i diverse Erasmus-undersökningar har gett uttryck för följande övertygelse: ”that ’learning from contrast’, *i.e.* experiencing both other social and academic environments, has helped them to strengthen their reflective potentials and to make them constantly aware, that there are more options in life than those customary at home” (a.a. s.202). Deltagande i internationellt utbyte påverkar enligt Teichler sannolikt studenters hela personlighet och efterföljande liv (a.a. s.205).

En studie av Susan B. Goldstein (2022) är ytterligare ett exempel i vilket effekter av studenters deltagande i internationellt utbyte adresseras. I studien konstateras att merparten av alla utbytesprogram har *utveckling av interkulturell kompetens* som ett implicit eller explicit lärande-mål, detta oavsett programlängd, studieplats/-land, samt studieinriktning. Goldstein tillhandahåller en översikt och utvärdering av forskning om internationellt utbyte som strategi för utveckling eller förbättring av studenters interkulturella kompetens. Utifrån sin genomgång av cirka 30 studier genomförda åren 2004-2022, bland annat av slagen metaanalyser och systematiska forskningsöversikter, drar Goldstein följande slutsats:

The research reviewed (...) supports study abroad as a viable strategy for facilitating ICL [Intercultural Learning] among postsecondary students,

with the greatest gains in cognitive, as opposed to affective or behavioral, aspects of ICC [Intercultural Competence]. Investigations of programs that vary widely in student population, duration, structural and pedagogical components, sending and host location, and instrumentation substantiate this conclusion (a.a. s.46).

Med relevans för föreliggande studie, är det värt att ur Goldstein nämna begreppet ”disequilibrating events” vilket ungefär kan översättas till *obalanserade händelser*,⁵ det vill säga ”experiences that challenge cultural assumptions and move the individual out of their comfort zone” (a.a. s.43). Enligt Goldstein har forskare som intresserar sig för interkulturell interaktion under lång tid identifierat denna slags händelser som centrala i utvecklingen av interkulturell kompetens.

I de studier som adresserats och refererats under denna rubrik rör det sig om *studenter i allmänhet*; vilket/vilka program eller inriktningar de studerar är inte i fokus. Det finns dock flera tidigare studier om internationellt utbyte vilka intresserat sig för studenters erfarenheter av sådana utbyten specifikt inom ramen för *lärarutbildning*. Denna slags studier ligger kontextmässigt närmare föreliggande studie. Nedan följer således två exempel på studier där sammanhanget utgörs av internationellt utbyte inom lärarutbildning i Sverige.

Internationellt utbyte inom lärarutbildning

I en studie av Maria Svensson (2021) undersöks lärarstudenters erfarenheter av utlandspraktik samt det sätt på vilket erfarenheterna ifråga kan ”möjliggöra utveckling av interkulturella perspektiv” (a.a. s.1). Sammanhanget för Svenssons studie är en två veckor lång utlandspraktik vid sex olika grundskolor i Uganda. Deltagande i utlandspraktiken erbjuds grundlärarstudenter vid ett universitet i Sverige inom ramen för utbildningens tredje VFU-kurs (utbildningens sjätte termin). Svensson beskriver dels att studenterna ”ger flera exempel på att de fått värdefulla didaktiska erfarenheter såväl när det gäller undervisningsmetoder som kunskapssyn under sin utlandspraktik”. Dels beskrivs att studenterna ”har fått möjlighet att observera undervisningsmetoder som de inte tidigare mött, de har fått

⁵ Kärt barn har många namn: cultural bumps, disorienting dilemmas, cultural trigger events, rich points, provocative moments (se Goldstein 2022, s.43-46). Jfr kulturell dissonans (Svensson, 2021), didaktiska irritationer (Saether 2014), habitus disturbance (Rinde & Christophersen 2021), existential meeting (Bröske, 2020), a pedagogy of interruption (Westerlund, Kallio & Karlsen, 2022).

pröva dessa metoder och skaffat sig erfarenheter om hur de fungerar. De har reflekterat kring metodernas begränsningar och möjligheter”. Svensson finner det ”intressant att se hur studenterna är kritiska till metoderna i början av utlandspraktiken men att de efter att de fått pröva och reflektera kring dem även kan se fördelar med dessa”. Utifrån ovan erfarenheter dras slutsatsen att studenterna har fått ”en annan och ny förståelse av lärande och undervisning, deras referensramar har utmanats och förändrats”, något som i sin tur ”möjliggör utveckling av interkulturell förståelse”. Gällande kulturella erfarenheter förklaras att studenterna lyfte ”att de upplevt problem med att inte till fullo förstå kulturen och de sociala koderna som finns bland lärare och elever på skolorna. En kulturell skillnad som är mycket påtaglig för studenterna och som många av dem tar upp gäller synen på hur man hanterar disciplin i skolan”.⁶ Dels konstateras: ”Genom att vistas i ett annat land och aktivt delta i undervisningen ges studenterna en möjlighet att möta en annan kultur än den egna, från insidan”. Utifrån ovan erfarenheter och det att ställas ”inför möten med andra människor vars kultur skiljer sig från den egna” dras slutsatsen att ”möjligheter till interkulturell utveckling skapas då deras förståelse av hur undervisning kan bedrivas utmanas”. Därtill förklaras att studenterna ”upplever kulturell dissonans när de försöker verka inom ett främmande kulturellt sammanhang med betydelser som skiljer sig från den egna kulturen”. Med detta sagt drar Svensson slutsatsen att ”upplevelse av kulturell dissonans har potential att väcka en persons kulturella medvetande och öka förståelsen för interkulturella perspektiv” (a.a. s.13).

En studie av Getahun Yacob Abraham och Kerstin von Brömssen (2018) berör lärarstudenters reflektioner utifrån erfarenheter av en internationell fältstudie i Sydafrika. Fältstudien bedrevs under två veckor genom skolbesök vid flera olika, och varierande, skolor i Sydafrika. Att delta erbjuds lärarstudenter vid ett universitet i Sverige. Detta inom ramen för en kurs, i det allmänna utbildningsområdet, på temat internationalisering (utbildningens näst sista termin). Författarna konstaterar att det av deras studie inte är möjligt att dra slutsatsen att lärarstudenterna genom sitt deltagande i fältstudierna utvecklade interkulturell kompetens: ”...it is not possible to conclude that the student teachers became more interculturally competent during this short field study”. Dock konstateras att studenterna under intervjuerna bland annat reflekterade kring, och samtalade om, dels ”teaching methods used and the Eurocentric content of the subjects

⁶ Fysisk bestraffning förekom ibland på skolorna (Svensson 2021, s.13).

taught”, dels ”strict discipline and harshness towards children, segregation, inequality and gender injustices”, dels ”a nation trying to establish democracy in spite of social consequences of injustice and segregation from the bygone apartheid system”. Vidare konstaterar Abraham och von Brömssen att studenterna kritiskt adresserade ”[t]he teaching methods in the Swedish education system with a strong focus on each individual and how pupils are acting in their school environment”, samt reflekterade över ”the increasing gap between different social groups in Swedish society”. Med detta sagt menar de att det mest intressanta och viktigaste resultatet i deras studie är att studenterna ”in their reflections to a high degree turn their attention back to their own national context for critical comparisons”. Givet att studenterna också ägnade mycket uppmärksamhet åt ”asymmetrical power relations and unjust power distribution and how this affected teaching and learning in each situation” menar författarna att de ”were made aware of how different conditions affect pupils’ learning” (a.a. s.358).

Internationellt utbyte inom muskläroarutbildning?

Från studier om internationellt utbyte inom läroarutbildning i Sverige flyttas nu fokus till att belysa tidigare musikpedagogiska studier utanför en svensk kontext.

Mellan 2015 och 2020 bedrevs ett stort forskningsprojekt vid namn *Global Visions Through Mobilizing Networks: Co-Developing Intercultural Music Teacher Education in Finland, Israel and Nepal* (Global Visions, 2024). Huvudforskarna var Heidi Westerlund och Sidsel Karlsen och projektet syftade till att ”co-develop intercultural music teacher education by engaging three different institutions, and their respective music teacher educators and researchers, in processes of collaborative and research-based learning” (a.a.). Det övergripande målet för forskningsprojektet var att ”envision programmes of music teacher education which will equip students with the necessary skills and understandings to work within increasingly diverse environments” (a.a.). Inom ramen för, och som ett resultat av, projektet producerades en stor mängd publikationer av olika slag, bland annat avhandlingar, antologier, och artiklar.

Ett exempel på en avhandling inom projektet är Laura Miettinen (2020) sammanläggningsavhandling: *Visions through mobilizing networks: Co-developing intercultural music teacher education in Finland and Israel*. Miettinen intresserar sig för utvecklandet av en interkulturellt kompetent och globalt mobil musikläroarutbildning. Syftet med studien är

att utforska ”the understandings and visions of interculturality and intercultural competence in higher music education that arose from an institutional collaboration between the music teacher education programmes at the Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki, Finland and Levinsky College of Education, Tel Aviv, Israel” (a.a. s.13). Genom ett samarbete på institutionell nivå mellan två musiklärarutbildningar undersöks i studien *musiklärarutbildares* förståelser av och visioner för interkulturalitet och interkulturell kompetens i musiklärarutbildning med sikte på att utveckla det senare (interkulturell musiklärarutbildning). Detta bland annat givet att de båda musiklärarutbildningsprogrammen ifråga ”are facing challenges regarding how to respond to cultural diversity in their teaching” (a.a. s.7). Miettinen förklarar att studien är interdisciplinär i det att den kombinerar ”the field of music education with intercultural education and organizational studies”. Genom denna kombination ämnar hon förstå ”how cultural diversity is, and could be approached, in music teacher education, and how the envisioned change could be initiated at an institutional level” (a.a. s.2). I förhållande till föreliggande studie är Miettinenens första forskningsfråga (av fyra), vilken korresponderar med avhandlingens första delstudie/artikel (av fem), relevant att återge: ”How do music teacher educators in the two contexts articulate their own intercultural competence and the competence the programme provides, and how do they perceive the challenges and future needs regarding their competence on an institutional level?” (a.a. s.14). Begreppet interkulturalitet förstås i Miettinenens studie som ”an approach that focuses on the exchange and cooperation of different cultural groups and individuals” (a.a. s.13). För innebörd av begreppet interkulturell kompetens tas utgångspunkt i Deardorffs (2008) definition: ”the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills and attitudes” (a.a. s.33). Urvalet i Miettinenens (2020) första delstudie utgörs av totalt 29 musiklärarutbildare från de båda musiklärarutbildningsprogrammen (15 från Sibelius Akademien och 14 från Levinsky College). Musiklärarutbildarnas förståelser och visioner av interkulturalitet och interkulturell kompetens i musiklärarutbildning samlades in genom 11 fokusgruppintervjuer som genomfördes 2013 och 2014. För innehållsanalys av datamaterialet togs utgångspunkt i och användes MacPhersons (2010) ramverk för ”intercultural teaching competencies” (Miettinen 2020, s.58), vilket innefattar följande ”five competence aspects: 1) attitudes; 2) cultural responsiveness; 3) curriculum and instruction; 4) communication and language; and 5) critical perspectives” (a.a. s.59). Ur den

första delstudien är följande resultat (i urval) intressanta att notera. Endast ett fåtal av musiklärarutbildarna kunde identifiera hur deras ansträngningar att inkludera musiklärarstudenters mångfaldiga bakgrunder i undervisningsinnehållet hade förändrat de kurser de undervisar i. Av denna anledning var det svårt att sätta fingret på hur kulturell responsivitet manifesterade sig i lärarnas undervisning (a.a. s.59). Vidare, det var svårt för musiklärarutbildarna att finna svar på frågan om vilken sorts interkulturell kompetens musiklärarutbildningsprogrammen tillhandahåller (a.a. s.60). Slutligen, Miettinen konstaterar att det finns ett behov av att, i musiklärarutbildningen som helhet, inkorporera mångfaldsfrågor i de studier musiklärarstudenter bedriver (a.a. s.61).

Ett exempel på en antologi inom forskningsprojektet, i vilken samtliga ingående kapitel dock inte är kopplade till projektet, är *Visions for intercultural music teacher education* för vilken Heidi Westerlund, Sidsel Karlson, och Heidi Partti (2020) varit redaktörer. I antologin belyses vikten av dels ”visions of alternative futures in music teacher education...”, dels ”visions for intercultural music teacher education in a time of increasing social complexity” (a.a. s.1). Visionerna ifråga härrör ur ”a variety of practical projects, intercultural collaborations, and cross-national work conducted in music teacher education” (a.a. s.5), och bygger på ”experiences in student-teacher placement in foreign contexts, program-level developmental projects, teacher educators’ own experiences of working in intercultural contexts, and macro-level analysis of the relationship between music teacher education programs and policy around the world” (a.a. s.5-6). Antologins kapitel öppnar enligt redaktörerna upp nya horisonter för förståelse av ”the tension-fields and possible discomfort that music teacher educators face when becoming change agents”, samt belyser vikten av ”collaborations, resilience and perseverance when enacting visions on the program level of higher education institutions, and the need for change in reimagining music teacher education programs” (a.a. s.6).

Ett av de huvudsakliga resultaten i den tidigare och ovan nämnda litteraturoversikten av Rinde och Christophersen (2021) är att det i nordisk musikpedagogisk forskning som ”explicitly engages with interculturality” finns en tydlig betoning dels på utveckling av interkulturell kompetens på ”the individual (teacher/student teacher/teacher educator) and systemic level”, dels på ”intercultural collaboration and exchange in music teacher education to cause a habitus disturbance through stepping outside the dominant cultural hegemony and experiencing being an Other”. Till detta tillägger Rinde och Christophersen att ”[s]uch disturbance is intended to

better equip music teachers to meet cultural and social diversity in the classroom in their own setting...” (a.a. s.17). Författarna menar att forskningstemat *att få erfarenheter bortom hemma* länge varit ett ämne inom nordisk musikpedagogisk forskning och till detta tema härrör de just det ovan nämnda forskningsprojektet samt den ovan nämnda antologin.

Ur antologin (Westerlund et al., 2020) kommer jag nu att adressera tre studier. Med bakgrund av det jag tagit upp ur Rindes och Christophersens (2021) litteraturoversikt refereras eller sammanfattas dock inte studierna i sin helhet. Med föreliggande studies kunskapslucka i åtanke fokuserar jag istället på att i huvudsak beskriva dem som tidigare forskning i termer av utbytesstudiernas sammanhang, vilken slags utbytesstudier det rör sig om, samt utbytesstudiernas innehåll och aktiviteter.

I sitt kapitel rapporterar Kathryn Marsh, Catherine Ingram, och Samantha Dieckmann (2020) de huvudsakliga resultaten av *Bridging Musical Worlds*, ett musiketnologiskt och etnografiskt forsknings- och undervisningsprojekt i form av en fallstudie som genomfördes 2016. Projektets syfte var att undersöka effekter av ”collaborative musical engagement” tillika ”collaborative participatory music making” som ägde rum mellan musiklärarstudenter som studerade vid ett universitet i Australien och australiensiska ungdomar med ursprung i, eller anknytning till, Sydsudan (a.a. s.115). De specifika effekter som efterfrågades för de deltagande musiklärarstudenterna var möjligheterna att, mot bakgrund av projektets musikaliska aktiviteter, utveckla kulturell kompetens och interkulturell förståelse (a.a. s.120). I projektet som helhet samlades data in med hjälp av observation, intervjuer och informella samtal. Primärdata för kapitlet kommer ifrån de genomförda intervjuerna. Samtliga data analyserades med hjälp av grundad teori. De 34 musiklärarstudenter som deltog i projektet gjorde det inom ramen för en obligatorisk kurs på temat kulturell mångfald i musikundervisning. Studenterna studerade alla det sista året av sin musiklärarutbildning. De ungdomar som deltog i projektet gjorde det inom ramen för ett ”community-based literacy program for children and families of refugee backgrounds” (a.a. s.121). Marsh et al. (2020) beskriver projektet dels som ett utbyte i en ”domestic setting”, dels som positionerat ”at the intersection of community, cultural diversity and institutionalized music education” (a.a. s.119). För musiklärarstudenterna utgjorde projektet ”an interactive, service-learning opportunity” (a.a. s.121) vilken gjorde det möjligt för dem att ”engage in reciprocal teaching and learning opportunities relating to South Sudanese music and culture and globalised popular music” (a.a. s.115). Projektet, det vill säga utbytet i sig,

utgjordes av tre komponenter tillika ”service-learning activities” (a.a s.121) vilka här beskrivs i korthet och urval. En upplevelse-workshop i Sydsudanesisk musik och kultur samt om Sydsudanesiska flyktingars livssituation. Tre eftermiddagsworkshops inkluderande framträdanden och gehörsinläring av i sammanhanget relevant populärmusik under musikalisk och pedagogisk ledning av några av de deltagande musiklärarstudenterna. Ungdomarna besökte musikhögskolan vilket inkluderande en rundvandring, gemensamt musikskapande, gemensamma framträdanden, samt en stråkmusikkonsert (a.a. s.121-122).

Brit Ågot Brøskes (2020) kapitel syftar till att ”discuss how intercultural music projects can contribute to expansive learning in music teacher education”. Kapitlets ”inspirational starting point” är ett interkulturellt projekt som går under namnet *Libanonprojektet*, ett samarbete mellan en musikhögskola i Norge och en icke-statlig organisation i Libanon som där driver ett kulturcenter i ett flyktingläger för palestinska flyktingar. Projektet innefattar bland annat att musiklärarstudenter ifrån musikhögskolan ifråga deltar i det inom ramen för sin yrkesplacering (professional placement). Utifrån sociokulturell ”cultural-historical activity theory” utforskas i kapitlet bland annat de deltagande musiklärarstudenternas ”expansive learning” (a.a. s.83).⁷ I kapitlet diskuterar och reflekterar Brøske kring expansivt lärande baserat på resultat ur egen tidigare genomförd forskning om musiklärarstudenters lärande-erfarenheter efter deltagande i projektet (Brøske-Danielsen, 2013). I den tidigare studien framgår att projektet ägde rum under studenternas tredje studieår av fyra, att yrkesplaceringen pågick under 12 dagar, samt att 16 studenter deltog i projektet varav 13 gav sitt medgivande till att deras reflektionsdagböcker fick användas som datamaterial i studien (a.a.). Av antologikapitlet (Brøske, 2020) framgår att yrkesplaceringen syftar till att ”broaden the students’ understanding of their role as music teachers and to prepare them for a varied professional career”. I kulturcentret bedrivs till vardags permanent veckovis återkommande musikundervisning av lokala instruktörer. Kärnan i projektet utgörs av en stor orkester i vilken ungefär 50 barn och ungdomar (7-20 år) med olika musikaliska färdigheter och bakgrunder spelar tillsammans med blandad sättning. Under sitt deltagande i projektet

⁷ Två forskningsfrågor ställs: ”What kind of expansive learning takes place in an intercultural professional placement in music education at the individual and institutional levels? How can such learning inform music teacher education?” (Brøske 2020, s.84).

administrerar och bedriver studenterna musikundervisning och ger konserter dels i flyktinglägret, dels i libanesiska skolor. På så vis ges de möjligheten att ”encounter unfamiliar people, music, traditions, and cultures, as well as to gain knowledge that extends the context- and discipline-specific aspects of music teaching and learning”. Bröske förklarar att yrkesplaceringen huvudsakligen äger rum ”within a Muslim cultural context in which music is neither common as a leisure activity nor as a school subject”. Studenterna möter ett sammanhang i vilket musik å ena sidan kan betraktas som något förbjudet och å andra sidan som något värdefullt och eftersträvansvärt att ägna sig åt. De stöter även på frågor om vilken slags musik som erkänns, vad flickor får och inte får göra, samt ”to what extent and how children with special needs could be included in the musical practices” (a.a. s.85). En typisk arbetsdag utgörs av att eleverna välkomnar studenterna till lägret med en kort konsert bestående av arabisk och västerländsk musik. Studenterna leder sedan musiklekar och uppvärmning och undervisar därefter ett förberett material, ett så kallat ”multiuse arrangement” av en sång eller melodi vilket ”entails having ideas and sketches of different voices and possibilities for different instruments, and several issues still to be decided, depending on the students’ ability to make professional decisions on the spot” (a.a. s.88). Under arbetsdagarna möter studenterna musikaliska såväl som andra utmaningar; kommunikationssvårigheter på grund av avsaknad av ett gemensamt språk vilket kräver pauser för översättning av tolk, brist på grupprum att öva i uppdelat i instrumentgrupper, samt pauser och avbrott på grund av dels regelbundna strömavbrott, dels bönestunder. Under eftermiddagen leder musiklärarutbildare ifrån musikhögskolan studenterna i ”reflective sessions (...) that focus on sharing and making sense of their experiences; adjusting to various classroom material and teaching strategies; organizing for the next day; and exchanging feedback among students and between students and teachers” (a.a. s.88).

I Alexis A. Kallios och Heidi Westerlunds (2020) kapitel, *The Discomfort of Intercultural Learning in Music Teacher Education*, utforskas de reflexiva processer som innebär att lärare och studenter inom högre utbildning utmanas att ifrågasätta hur och varför elever socialiseras in i vissa specifika system, traditioner eller perspektiv av musikpedagogik. De utmanas till detta då det att erkänna och engagera sig etiskt ”with the inherent diversity of music education contexts demands a continuous interrogation of the norms and values underpinning policy and practice in music teacher education” (a.a. s.47). De reflexiva processerna ifråga utforskas

genom en analys i vilken Bourdieus koncept habitus och doxa används. Den data som analyseras utgörs av gruppreflektioner och intervjuer enskilt och i grupp med nio lärarstudenter som vid ett universitet i Finland studerade på master-nivå med inriktning musikpedagogik (7), musikteknik/produktion (1), och dans (1). Gruppreflektionerna och intervjuerna genomfördes av författarna inom ramen för ett ”intercultural arts education project” som ägde rum mellan studenterna och två icke-statliga organisationer i Kambodja som driver musik- och dansprogram för barn. Under reflektioner och intervjuer adresserades studenternas erfarenheter av deltagande i utbytesprojektet. Att delta i projektet var inte en obligatorisk del av studenternas utbildning. Deltagande gav högskolepoäng och att delta i projektet beskrivs av författarna som ”an exceptional situation and opportunity” (a.a. s.40). Projektet syftade bland annat till att erbjuda studenterna en interkulturell fördjupande lärandeupplevelse i organisationernas barn-communities.⁸ Målen för projektet var att dels få medvetenhet om och uppskattning av kulturella, musikaliska och pedagogiska världar mycket annorlunda mot de studenterna var bekanta med, dels tillhandahålla en upplevelse av sig själv i mötet med en okänd kultur bidragande till en medvetenhet om egna synpunkter, val och handlingar. Att tillhandahålla möjligheter för deltagande studenter och barn att undervisa och lära av varandra, vilket författarna menar på många sätt är i linje med musiketnologiska förhållningssätt centrerade kring att ”getting to know cultural and musical Others”, var ytterligare ett mål i projektet (a.a. s.50). Den ena organisationen bedrev undervisning på två platser; i en stad i norra Kambodja (60 barn) och i huvudstaden (mer än 100 barn). Inom organisationens program gavs undervisning i traditionell kambodjansk musik och dans såväl som västerländsk konst- och populärmusik samt dito dansstilar. Studenterna spenderade två respektive fyra dagar på dessa platser och höll i workshops samt deltog i individuell instrumentalundervisning. Besöken kulminerade i ett kollaborativt framträdande. Den andra organisationen bedrev undervisning i en liten stad på landet i södra Kambodja (inledningsvis riktad mot 20-talet barn men senare mot hundratals barn). Inom denna organisations program gavs kostnadsfri undervisning i traditionell kambodjansk musik och dans. Studenterna spenderade tio dagar på denna plats och ledde workshops i finsk folkmusik samt populärmusik. I gengäld lärde barn och personal studenterna traditionell kam-

⁸ Bostadshus och/eller kultur-/fritidshus för barn (se Kallio & Westerlund 2020, s.50).

bodjansk musik, dans, och teater av en mängd olika slag. Besöket kulminerade i ett framträdande för lokalsamhället och turister under vilket en insamling bedrevs. Innan sin resa till Kambodja hade studenterna fått information om att de barn de skulle möta under projektet "represented significantly underprivileged and marginalized social groups and had life experiences very different from their own". Samtliga barn "had experienced various hardships"; sjukdom, handikapp, fängslade eller avlidna föräldrar, att ha blivit övergiven eller placerad i tillfällig vårdnad på grund av föräldrars ekonomiska svårigheter, att av myndigheter ha flyttats från sin hemmiljö på grund av misshandel, att ha blivit räddad från barnhandel (a.a. s.53). Mot bakgrund av bland annat dessa förhållanden menar Kallio och Westerlund att studenterna under projektet befann sig i ett fält som inte enbart var "culturally, economically, linguistically, musically, and pedagogically" annorlunda mot vad de var bekanta med, utan också "vastly different to their expectations..." (a.a. s.54).

På ett övergripande plan skulle jag vilja kategorisera dessa tre studier som att de undersöker och intresserar sig för musikleärostudenters erfarenheter av, och lärande genom, interkulturella *projekt* i musikleäroutbildning. Studierna, och min kategorisering av dem, stämmer väl överens med den beskrivning Heidi Westerlund, Alexis Anja Kallio, och Sidsel Karlsen (2022) ger av sitt samlingsbegrepp *intercultural outreach project*. Det vill säga projekt som syftar till att tillhandahålla "student teachers with the opportunity to engage with issues of cultural diversity" (a.a. s.382) som ett försök att "nurture intercultural competence" (a.a. s.383) genom

the physical reaching *out* beyond the university classroom, but also the opportunity that such projects offer to leave one's comfort zone and engage in professional reflexivity. This reflexivity extends beyond the self to also consider the educational culture within which one has learnt what teaching and learning is, and the *cultural regimes of truth* underpinning any given education system (a.a.).

De tre studierna är alla exempel på sådana projekt i vilka musikleärostudenter *helt lämnar universitets- och musikleäroutbildningssammanhanget* för ett annat, nytt, och så att säga fjärran undervisningssammanhang, inom det land de bor (Marsh et al., 2020) eller i ett annat land (Bröske, 2020; Kallio & Westerlund, 2020), i syfte att utveckla interkulturell kompetens. Gemensamt för studierna är därtill att de ingår i ett teoretiskt analytiskt sammanhang i vilket själva forskningsidén är att utbytesstudier av

detta slag, i en visionsframtid, kan bidra till *utveckling av* en interkulturell musiklärarutbildning. Det vill säga en musiklärarutbildning som innehåller och ger möjlighet till interkulturellt lärande och därigenom rustar studenter med interkulturell kompetens som förberedelse inför att bedriva musikundervisning i ”rapidly diversifying societies” (Westerlund et al., 2022, s.380, jfr Westerlund et al., 2020).

Sammanfattning

Internationellt utbyte ur ett studentperspektiv har undersökts flitigt inom högre utbildning i allmänhet såväl som inom lärar- och musiklärarutbildning. Ovan har jag lyft flera exempel på sådana tidigare studier och har av förklarliga skäl gett relevant forskning inom musikpedagogik störst utrymme. Som framgår av översikten är det sammantaget vanligt att undersöka studenters erfarenheter av deltagande i internationellt utbyte dels med ett övergripande fokus, dels med fokus på effekter, dels med fokus på internationellt och/eller interkulturellt lärande av olika slag.⁹ Det sistnämnda med särskild tonvikt på utveckling av interkulturell kompetens¹⁰ som förberedelse inför att (kunna) bedriva undervisning i ett kulturellt mångfaldigt samhälle och undervisningssammanhang. Givet detta är frågan om vad föreliggande studies kunskapsbidrag till ämnesområdet internationellt utbyte inom musikpedagogisk forskning utgörs av relevant att besvara. Det vill säga, vilken kunskapslucka har jag identifierat?

För det första: internationellt utbyte i den bemärkelse och av det slag jag avser och undersöker i föreliggande studie har inte tidigare undersökts. Varken inom musikpedagogisk forskning i Sverige eller, såvitt jag har kunskap om, inom nordisk musikpedagogisk forskning;¹¹ av de studier jag tagit upp i detta kapitel rör det sig i det första avsnittet om utbytesstudier inom utbytesprogram, i det andra avsnittet om utbytesstudier dels inom verksamhetsförlagd utbildning och dels fältstudier i en kurs. I det tredje avsnittet om musiklärarutbildning rör det sig, som konstaterats ovan, om

⁹ Vilket naturligtvis också kan betraktas som ”effekter”.

¹⁰ Vilket exempelvis så kallade obalanserade händelser eller kulturell dissonans visat sig kunna vara behjälpliga i att utveckla.

¹¹ Jag har, utan framgång, sökt efter ytterligare och relevanta tidigare studier om internationellt utbyte, samt musiklärarstudenters erfarenheter av sådana utbyten, inom musiklärarutbildning. Dels i forskningsprojektet FUTURED (2024) som pågick 2019-2022, dels i NNMPF (2024, Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 11-19/2009-2019), dels i NRME (2024, Nordic Research in Music Education vol. 1-5/2020-2024).

tidigare studier vilka intresserar sig för utbytesstudier av ett särskilt slag, så kallade *intercultural outreach projects* (vilka musiklärarstudenter deltar i genom kurser och verksamhetsförlagd utbildning). Som nämnts i föreliggande studies inledande kapitel: att delta i internationellt utbyte, att bedriva utbytesstudier, avser i detta sammanhang att under en avgränsad tidsperiod vistas i ett annat land i syfte att, inom ramen för sin ordinarie musiklärarutbildning, ta del antingen av en annan musiklärarutbildning eller av musikkurser inom högre utbildning. Detta inom ramen för internationellt utbytesprogram eller i form av internationell utbyteskurs. Här utgår jag alltså ifrån att deltagande i internationellt utbyte av detta slag innebär *något helt annat* än att delta i sådana interkulturella projekt som adresserats ovan; det är bland annat att ta del av en annan (musiklärar)utbildnings- och musikundervisningskultur, samt att möta andra musik(lärrar)studenter. I sin tur innebär detta att andra kunskaper och erfarenheter än sådana som tidigare undersökts efterfrågas, samt presentation av andra forskningsresultat än sådana som tidigare presenterats.

För det andra: medan de studier av interkulturella projekt som adresserats ovan vart och ett undersöker erfarenheter som musiklärarstudenter ifrån *en* musiklärarutbildning har av deltagande i *ett* utbytes- och undervisningssammanhang pågående under ungefär *två veckor*, är urvalet i föreliggande studie bredare; nio musiklärarstudenter som studerar vid fyra av landets sju musikhögskolor har deltagit i fem olika utbytes- och utbildningssammanhang i fem olika länder, och utbytena pågick i en till två terminer. I och med detta hoppas jag bidra med dels djupare forskning som ger en förståelse för helheten av erfarenheten av att bedriva utbytesstudier (jfr Streitwieser et al., 2012 ovan), dels djup i form av exempelvis gemensamma nämnare vad gäller tillgodogjorda kunskaper och erfarenheter av deltagande i flera olika internationella utbyten.

Med föreliggande studie tar jag således sikte på att bidra empiriskt till ämnesområdet såväl som till forskningsfältet musikpedagogik, dels genom belysning av ett annat utbytessammanhang, dels med ett brett urval.

Teoretisk utgångspunkt: interkulturellt lärande

Teoretisk utgångspunkt i denna studie är min förståelse av *interkulturellt lärande* utifrån Milton James Bennetts (2009; 1998) och Pirjo Lahdenperäs beskrivningar av konceptet (2022; 2011).

Sammanhanget för Bennetts beskrivning av interkulturellt lärande är dels internationellt utbyte med utgångspunkt i en definition framtagen för en internationell konferens (Bennett 2009), dels interkulturell kommunikation (Bennett 1998). I min översättning lyder definitionen: att som effekt av utbytesstudier förvärva ökad medvetenhet om subjektiv kulturell kontext samt utveckla större förmåga att interagera på ett sensitivt och kompetent sätt över kulturella kontexter (Bennett 2009).

Kontext ska här förstås som en sorts perspektivrelativism vilket tydliggörs av att subjektiv kultur avser den världsbild vilken människor som interagerar i ett specifikt sammanhang har. *Världsbild* utgörs av unika perspektiv på exempelvis hur fenomen i världen särskiljs från varandra, hur kommunikation organiseras och samordnas, samt hur gott och ont tillskrivs olika sätt att vara; perspektiv är relativa och varierar. I definitionen innebär *subjektiv* både andras och ens egen världsbild. En (kulturell) världsbild varken föreskriver eller bestämmer beteende hos individer som delar en kultur utan bildar och utgör den kontext i vilken uppfattning (av fenomen) och beteende äger rum. Kulturella mönster ska givet detta inte ses som stereotypiska kategorier vilka varje gruppmedlem passar in i utan snarare som *generaliseringar om tendenser* hos en grupp människor, samt som *ledtrådar för att tolka* enskilda gruppmedlemmar, avseende exempelvis beteende. Fördelen med deltagande i internationellt utbyte, att vara på plats i ett främmande land, är att på olika sätt komma i kontakt med en alternativ världsbild; studierna äger rum i ett sammanhang av en annan subjektiv kultur än den egna.

Interkulturellt lärande innefattar att identifiera och uppfatta kulturella skillnader (a.a.). En nödvändig förutsättning för interkulturellt lärande är (subjektiv) kulturell självmedvetenhet; om en student inte har en mental utgångs- eller referenspunkt för sin(a) kultur(er) kommer det vara svårt att identifiera, uppfatta, och hantera kulturella skillnader. Studenter har förvärvat (subjektiv) kulturell självmedvetenhet endast när de *analyserar på*

gruppnivå,¹² det vill säga när de identifierar och uppfattar sätt som den egna världsbilden i viss utsträckning återspeglar den grupp människor – nationell, regional/etnisk, socioekonomisk, eller annan – vilka de interagerar med.

Vidare innefattar interkulturellt lärande att kulturell självmedvetenhet utvecklas till å ena sidan interkulturell *känslighet*, avseende komplexiteten i identifikation och uppfattning av kulturella skillnader på ett sådant sätt att högre känslighet innebär mer komplex förnimmelsemässig urskiljning av sådana skillnader, och å andra sidan att kulturell självmedvetenhet utvecklas till interkulturell *kompetens*, avseende potentialen att känsligheten omvandlas till ett lämpligt och effektivt beteende i en annan kulturell kontext. Interkulturell kompetens av det sistnämnda slaget väljer jag att benämna *särskild* interkulturell kompetens. Detta för att kunna särskilja den från vad Bennett benämner *generell* interkulturell kompetens. För att förvärva sådan kompetens krävs att studenter har lärt sig några kultur-allmänna kategorier för att identifiera, uppfatta och hantera ett brett spektrum av kulturella skillnader (2009). Kultur-allmänna kategorier, alternativt kultur-allmänna färdigheter, avser kommunikativa kompetenser som skulle vara användbara i vilken tvärkulturell situation som helst. Häri inkluderas dels kulturell självmedvetenhet, dels att identifiera och uppfatta skillnader men att inte (ut)värdera dem, dels strategier för kulturell anpassning; den process genom vilken ens världsbild utökas till att omfatta beteenden och värderingar som av värd-kulturen anses vara lämpliga, dels tvärkulturell empati; att ta en annan persons perspektiv för att (kunna) förstå och bli förstådd över kulturella gränser (1998).

Interkulturellt lärande kan vara en direkt eller korttidseffekt av utbytesstudier på så sätt att lärandet innefattar förvärvande av (interkulturell) känslighet och förmåga att utöva (interkulturell) kompetens i utbyteslandet/kulturen. Som mellanlång effekt av utbytesstudier är eller kan interkulturellt lärande vara överförbart från en kulturell kontext till andra. Detta på så sätt att känslighet som en student utvecklat under utbytesstudier i ett land kan appliceras i andra länder såväl som inom olika och andra grupper av människor. Studenten kommer förvisso kunna uttrycka sin kompetens på fler sätt i utbyteslandet än i andra kulturella kontexter,

¹² Analys på gruppnivå till skillnad från *analys på individuell nivå* (exv. självförtroende eller personlighetsdrag såsom introvert) och *institutionell nivå* (exv. att identifiera det kulturella sammanhanget för politiska uppfattningar, religiösa ritualer, samt att utveckla medvetenhet om privilegier, förtryck).

men eftersom interkulturellt lärande innefattar *hur man lär sig om kultur* kan den som beger sig till och vistas i andra kulturer relativt snabbt förvärva den kunskap som möjliggör att känslighet omvandlas till kompetens även där. Effekter av utbytesstudier över längre tid innefattar att bestående förhöjd medvetenhet om och uppskattning av kulturella skillnader utvecklas (2009).

Sammanhanget för Lahdenperäs beskrivning av interkulturellt lärande är dels texten *Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling* (2022) utgiven av Skolverket, dels ett antologikapitel som bland annat adresserar interkulturellt lärande inom ramen för verksamhetsutveckling i organisationer (2011). Av de båda texterna framgår att interkulturellt lärande är en läroprocess som kan vara varaktig eller bestående. Människors kulturella horisonter – exempelvis gruppstillhörighet, uppfostran, socialisation, erfarenheter, värderingar, och förutfattade meningar – utgör motstånd och hinder för utveckling och lärande (2022; 2011); de begränsar tolkning av den sociala världen. Genom att interagera och kommunicera i ett interkulturellt sammanhang (2011) kan människor dels medvetandegöras om att kulturella horisonter begränsar, dels ompröva och bredda sina horisonter. I och genom interkulturellt lärande bearbetas således motstånd och hinder för utveckling och lärande.

I en process av interkulturellt lärande såväl som i interkulturell undervisning finns flera viktiga aspekter som är gynnsamma för att förvärva kompetens i interkulturalitet. Här återger jag de två aspekter jag finner viktigast. För att interkulturellt lärande ska äga rum är det avgörande att *kontrasteras* med andra sätt att uppfatta och se på olika slags företeelser, detta ger nämligen insikt i att det finns andra, alternativa, kulturella uttryck och tolkningar än de egna. Denna aspekt tangerar ett *kulturkontrastivt förhållningssätt*; genom konfrontation med andra och olika tanke-sätt och sätt att värdera varseblivs man sina egna sätt att kategorisera, värdera, tolka och handla (2022; 2011). I en sådan varseblivningsprocess är det av vikt dels att medvetandegöras om det egna menings- och värdesystemet, dels att ”konstruktionen av ’Vi och de Andra’” problematiseras och omarbetas (2022, s.4). En annan viktig aspekt är utveckling av ett *reciprokt tänkande*. Med hjälp av olika pedagogiska metoder – att ta del av människors berättelser, genomföra rollspel och andra slags övningar – ges möjlighet att sätta och leva sig in i ”de ’andra och annorlunda’ människornas situation och behov” (2022, s.4). Detta kan i sin tur resultera i utveckling av ett förhållningssätt tillika en förmåga att kognitivt, känsl-

och viljemässigt ”behandla den andre” med ömsesidig respekt och förståelse (2011, s.33).

Även Lahdenperä (2022) adresserar *interkulturell kompetens* och tillför att sådan utgörs dels av förmåga att betrakta eller förstå kulturella skillnader som fenomen vilka är komplexa, dels av att granska sin subjektivitet på ett (själv)kritiskt sätt. Ett av de bästa sätten att utveckla interkulturell kompetens är att själv ha erfarit sammanhang av flerkulturalitet (a.a.).

Metod och genomförande

Kvalitativ intervju

Som dataskapandemetod har jag valt kvalitativ intervju (Kvale & Brinkmann 2009). Målet med metoden är att ”erhålla nyanserade beskrivningar av olika kvalitativa aspekter av intervjupersonens livsvärld” (a.a. s.33-34). Detta dels ”i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen”, dels ”att genom omsorgsfullt ställda frågor och lyhört lyssnande skaffa sig grundligt prövade kunskaper” (a.a. s.19), som ”konstrueras i interaktionen mellan två människor” (a.a. s.47) vilka för ett samtal om ett ämne ”av ömsesidigt intresse” (a.a. s.18). Den betydelse jag lägger i begreppet ”livsvärld” är kunskaper och erfarenheter av företeelsen att bedriva utbytesstudier. Genom samtal med musiklärarstudenter om deras upplevelser och erfarenheter av att delta i internationellt utbyte kan jag skapa kunskap med hjälp av vilken det är möjligt att besvara studiens forskningsfrågor såväl som syfte. Tolkning av innebörd av de beskrivna fenomenen sker dels med hjälp av kvalitativ tematisk analys, dels genom analys med hjälp av studiens teoretiska utgångspunkt.

Av ovan framgår varför jag i föreliggande studie valt kvalitativ intervju som dataskapandemetod. Vidare om detta, och i linje med ovan, är det utifrån min erfarenhet en metod genom vilken det är möjligt att på djupet förstå undersökningsobjektet, i detta fall tillgodogjorda kunskaper och erfarenheter av deltagande i internationellt utbyte relevanta för ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Genom intervju har jag tillsammans med informanterna kunnat vrida och vända på saker inom ämnet. Att verkligen komma åt studenternas erfarenheter av det som undersöks på ett djupt sätt, ett sätt som jag inte uppfattar skulle vara framgångsrikt eller möjligt genom andra metoder för dataskapande såsom enkät, eller observation. Att kunna ställa följdfrågor och på så sätt försäkra mig om att jag förstått informantens erfarenheter, det den håller för sant om deltagande i internationellt utbyte, samt att den förstått frågan och mig rätt, såväl som det ämne jag är ute efter att generera kunskap om.

Förberedelse av intervjuer

Inför genomförande av intervjuerna har förberedelse skett på olika sätt. Förberedelserna har i stora drag pågått kontinuerligt fram till det att de fyra första intervjuerna genomfördes. Viss förberedelse har även skett

därefter; mellan det att de fyra första intervjuerna genomförts och de resterande intervjuerna genomfördes.

Den främsta förberedelsen har bestått av att sätta samman de intervjuguider (bilaga 1-3) vilka fungerat som underlag för intervjuerna. Intervjuguiderna är tre till antalet. Anledningen till detta är följande: fyra av informanterna intervjuades först på plats i utbyteslandet,¹³ vilket krävde en första intervjuguide. Därefter intervjuades dessa fyra informanter igen, en tid efter det att utbytet avslutats och de återvänt hem, vilket krävde en andra intervjuguide. Slutligen har en tredje intervjuguide använts till intervjuer med de återstående informanterna, vilka intervjuades i Sverige på studenternas respektive musikhögskola efter hemkomst från utbytesstudierna. Den tredje intervjuguiden bygger på de två första och är således utformad som en kombination av dessa. Fyra av nio informanter har alltså intervjuats vid två tillfällen, de fem återstående informanterna har intervjuats vid ett tillfälle.

Intervjuguiderna är ett resultat av, och har informerats av, flera händelser och erfarenheter. Dels genomfördes i slutet av vårterminen 2014 en pilotintervju med en musiklärarstudent som deltagit i utbyte. Pilotintervjun genomfördes dels för att jag kände att jag behövde prova, ”testa” och bekräfta eller dementera mina idéer, tankar, fördomar om, och min förförståelse kring, undersökningsobjektet och studiens problem- och ämnesområde. Dels genomfördes pilotintervjun för att jag kände ett behov av att prova de frågeområden och tillhörande intervjufrågor jag funderat kring ditintills. Pilotintervjun gav mig både en färsk erfarenhet av att intervjua (jag hade inte genomfört intervju sedan 2011), och kött på benen kring min förståelse av problem- och ämnesområdet, men också insikter i hur komplext det fenomen som undersöks i föreliggande studie är och vad jag därför behövde tillföra frågeområden och tillhörande intervjufrågor kring. Detta är en del av förförståelsen bakom intervjuguiderna. Min förförståelse till konstruktion av intervjuguiderna inkluderar även läsning av tidi-

¹³ Detta möjliggjordes, som del av ett internationellt forskningsprojekt, genom medel från *Stiftelsen för internationalisering av högre utbildning och forskning* (STINT). Att genomföra några intervjuer på plats i ett av utbytesländerna gav mig möjlighet att dels fånga upp informanternas initiala tankar om deltagande i internationellt utbyte, dels själv ta del av olika utbildnings-/undervisningssammanhang för att på så sätt få en inblick i den kontext studenterna befann sig i. Detta ökade i sin tur min förståelse för vad informanterna pratade om, deras upplevelser och erfarenheter, samt vad de fick ta del av och möta under sina utbytesstudier.

gare forskning och om begrepp samt teori, vilket skett i relation till undersökningsobjektet och studiens problem- och ämnesområde.

Intervjuguiderna består av ett antal frågeområden med tillhörande intervjufrågor. Frågorna har, bortsett från allmänna, inledande och sonderande sådana, syftat till att göra det möjligt att ur olika vinklar succesivt närma mig undersökningens forskningsfrågor för att därigenom öppna upp för, och få inblick i, informanternas förståelser, upplevelser, och erfarenheter av, samt kunskaper i och om undersökningsobjektet.

Tillvägagångssätt vid intervjuer

Dataskapandet (fältarbetet) påbörjades hösten 2015 och avslutades våren 2017. Intervjuernas längd har varierat. Med de studenter som intervjuades på plats i utbyteslandet varade (de första) intervjuerna mellan en timma och fyrtiofem minuter och två timmar och femton minuter. De uppföljande intervjuerna med dessa studenter (vilka alltså skedde i Sverige efter det att studenterna, vid olika tidpunkter, återvänt hem från utbyteslandet) varade mellan en till två timmar. De resterande intervjuerna varade mellan två till fyra timmar. De transkriberade intervjuerna uppgår sammantaget till 582 A4-sidor rå-data.

Steinar Kvale och Svend Brinkmann skriver att kvalitativ intervju ibland benämns som ”en *ostrukturerad* eller *icke-standardiserad* intervju” (2009, s.32). Vidare menar de att ”[i]ntervjuandet bygger på intervjuarens praktiska färdigheter och personliga omdöme; det följer inte några tydliga steg i en regelstyrd metod. Konsten att intervjua lär man sig genom att utföra intervjuer...” (a.a. s.33). Samtidigt beskriver de ”halvstrukturerad” intervju som ”varken ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär”, samt att den ”utförs enligt en intervjuguide som fokuserar vissa teman och som kan innehålla förslag till frågor (a.a. s.43).

Utifrån mina färdigheter och mitt omdöme som intervjuare formade jag intervjuerna i denna studie till att ha en *relativt* hög grad av standardisering samt att vara av slaget någonstans *mellan* det ostrukturerade till det semi-strukturerade (jfr Bryman 2011, s.206; 413ff). Intervjuerna har haft en relativt hög grad av standardisering då intervjuguiderna varit fixerade kring ett antal i förväg formulerade och tillhörande intervjufrågor som ställts till respektive informant i princip i samma ordning. Som synes skriver jag dock *relativt* hög grad av standardisering vilket i denna undersökning har inneburit att intervjuerna har haft en sådan form att samtliga frågor ställdes i princip i samma ordning till samtliga informanter. De formulerades dock inte nödvändigtvis på exakt samma sätt till samtliga

informer. Detta då jag eftersträvade att ”känna in” respektive informant och därmed ställa frågorna på ett sådant sätt jag upplevde vara det bästa för att förstå informanten ifråga, och för informanten att i sin tur förstå mig.

Som framgår av intervjuguiderna (bilaga 1-3), förekommer att en fråga först ställdes på ett sätt för att därefter (vid behov) efterföljas av ett antal andra/möjliga sätt att (om)formulera frågan. Jag tänker på det hela som att en och samma fråga kan betraktas och ställas på flera mer eller mindre olika sätt. Jag har alltså konstruerat och använt mig av en typ av ”frågekluster” inom vilket en fråga ställts för att ofta åtföljas av ett antal varianter av frågan. Beroende på vad och hur respektive informant svarat på respektive ”frågekluster” och fråga har också följdfrågor ställts. Ibland har följdfrågorna varit ungefär liknande för samtliga informanter och ibland har de varit unika för en informant. Det hände också under intervjuerna att respektive informant bad mig förtydliga frågor varpå jag eftersträvade att göra detta genom att omformulera frågor i stunden. Flertalet intervjufrågor har alltså angripits från flera olika håll för att säkerställa att jag förstått informantens förståelser, upplevelser, och erfarenheter av en fråga. Under intervjuerna har jag således tillsammans med informanterna vridit och vänt på respektive intervjufråga fram till den punkt då jag upplevt att frågan blivit grundligt behandlad och därmed besvarad. I detta avseende kan intervjuguiderna betraktas som ett *underlag* för intervjuerna.

Den relativt höga grad av standardisering som intervjuerna sammantaget varit ordnade efter, har varit sådan för att i största möjliga mån åstadkomma en så hög jämförbarhet som möjligt i de svar som respektive informant gav på frågorna. Detta har också gett en hög överensstämmelse och/eller följdriktighet inom det empiriska materialet i sin helhet.

Intervjuernas struktur har varit någonstans *mellan* det relativt ostrukturerade till semi-strukturerade slaget. Det vill säga informanterna har haft stort eller maximalt utrymme att svara på respektive fråga, självklart begränsat i förhållande till den tidsram som fanns till förfogande för respektive intervju. Det viktiga att ta fasta på här är alltså inte att det varit många frågor och många varianter av frågorna, och att det var viktigt alla dessa skulle hinnas med, utan snarare att detta tillvägagångssätt har använts för att säkerställa att varje fråga besvarats så djupt och uttömmande (grundligt) som möjligt. Jag ville att intervjuerna skulle vara så flexibla som möjligt sett till innehåll och form (inom ramen för grad av struktur). Av denna anledning lämnades rum för informanterna att hoppa eller röra sig mellan frågor när de närmade sig relaterande frågor, en tidigare ställd

fråga, eller en (för mig planerad) kommande fråga. Inom ramen för den tid som fanns till förfogande till respektive intervju har informanterna alltså haft lång tid på sig att svara och de har kunnat tveka, vara osäkra, tänka om, fundera och resonera sig fram till ett eller flera svar. För att säkerställa att jag förstått respektive informant har vi ibland resonerat tillsammans, då jag ställt frågor av karaktären ”Så när du säger såhär så menar du...?”, och ”Om jag tolkar det du säger så menar du alltså att...?” och ”När du förut sa x så upplever du alltså att det påverkar y på det och det sättet?”, och så vidare. Ett konkret exempel på detta kan vara: ”När du säger socioekonomi, förstår jag dig rätt då att det för dig betyder *klass*?”.

Sammanfattningsvis, genom denna slags intervjuer har jag verkligen lärt känna informanterna på djupet avseende deras upplevelser, erfarenheter, förståelser, och kunskaper av deltagande i internationellt utbyte.

Urval

Urvalet i denna studie är, som säger sig självt, av det målinriktade slaget. Det gjordes ”utifrån en önskan om att intervju personer som är relevanta för forskningsfrågorna (problemformuleringen)” (Bryman 2011, s.434). Jag har velat ”få fram ett urval som kan säkerställa ett stort mått av variation (...) det vill säga att medlemmarna av urvalet skiljer sig från varandra när det gäller viktiga kännetecken eller egenskaper” (a.a. s.392). Ett målinriktat urval handlar inte enbart om urval av informanter; ”Vid ett målinriktat urval väljs personer, platser, organisationer och så vidare ut för att de är av relevans för en förståelse av en social företeelse” (a.a.). I linje med ovan har mitt mål varit att urvalsmässigt få till en så stor bredd som möjligt. Dels vad gäller utbytesprogram och utbytesländer (geografisk spridning), dels vad gäller antal representerade musikhögskolor och musikaliska inriktningar inom musklärarytelse, men även vad gäller informanternas huvudinstrument, samt könsfördelning bland informanterna. Detta mål har varit det överordnade urvalskriteriet. Inledningsvis, innan jag började söka efter och ta kontakt med presumtiva informanter, var ett urvalskriterium att musklärarytelsestudenterna i utbyteslandet skulle ha bedrivit sina utbytesstudier *just i en annan musklärarytelse* (till skillnad från exempelvis inom musikerutbildning). Detta upplevde jag som viktigt då musklärarytelse är det utbildningssammanhang inom högre musikutbildning som jag bäst känner till och är bekant med, bland annat eftersom jag själv studerat till musklärare. Kriteriet var dock underordnat mitt ovan beskrivna mål (inte för att jag är pessimist utan för

att jag är realist); av tidigare erfarenhet vet jag att man inte kan få allt man önskar, det vill säga det faktiska urvalet blir sällan exakt som man tänkt sig.

För att finna och etablera kontakt med potentiella informanter har jag vänt mig till, och gått via, personer som vid tidpunkterna inför dataskapande var anställda på musikhögskolor i Sverige och där arbetade med och/eller var involverade i internationalisering, det vill säga kontaktpersoner för utbytesstudier, internationella koordinatörer, och liknande. Inför dataskapande hörde jag av mig till sammantaget sju sådana personer, vilket resulterade i elva potentiella informanter. Samtliga informanter tackade ja till att medverka i forskningsstudien men för två av dem ledde det aldrig hela vägen fram till intervju; en student föll bort på grund av uteblivet svar efter att hen tackat ja till att delta, och en student föll bort då hans svar dröjde till efter det att beslut fattats att avsluta dataskapandet. Båda studenterna läste afro-musikalisk inriktning. Medan en av dem hade bedrivit utbytesstudier i ett land i Sydamerika som inte är representerat i studien, hade en bedrivit utbytesstudier i ett land i Nordamerika som är representerat i studien. Ur perspektiven musikalisk inriktning, huvudinstrument, och utbytesland var detta dock ingen större förlust.

Jag valde att höra av mig till kontaktpersoner och därefter potentiella informanter i etapper, en gång per åren 2015-2017. Fördelen med detta tillvägagångssätt var att till kontaktpersonerna kunna efterfråga kontakt med informanter som kunde bidra till urvalsmässig bredd i linje med det överordnade urvalskriteriet. Således kunde jag ”succesivt välja intervjupersoner” samt ”lättare observera en mättnadspunkt” (Ahrne & Svensson 2011, s.62).

Som framgår nedan fick jag i slutändan inte till ett urval i linje med det underordnade kriteriet. Bortsett från att det slutgiltiga urvalet har ett litet överskott av studenter som studerat afro-musikalisk inriktning (alternativt har ett underskott av studenter som studerat andra inriktningar än afro och klassisk, dito att informant som studerat musiklärarutbildning med ”världsmusik” som musikalisk inriktning inte finns representerad i studien), tycker jag dock att urvalet har en stor bredd vad gäller det överordnade kriteriet.

Musiklärarstudenterna

Informanter i denna studie är nio *musiklärarstudenter som inom ramen för sin utbildning deltagit i internationellt utbyte*. Utbytesstudierna bedrev de antingen i form av utbytesprogram eller i form av utbyteskurs. Studen-

ternas fingerade namn är: Alex, Charlie, Elis, Kim, Lo, Mika, Mio, Robin, och Sam.

Informanternas väg till musikleärodbildning vid musikhögskola ser i princip likadan ut, det vill säga de har en i huvudsak gemensam musikutbildningsbakgrund med endast några få marginella skillnader och undantag. Samtliga har gått i musik-/kulturskola och samtliga har genomgått eftergymnasial musikutbildning. För åtta av dem rör det sig om studier vid folkhögskola, medan det för en av dem rör sig om studier vid musikcollege i ett engelskspråkigt land.

Samtliga informanter har arbetslivserfarenhet med relevans för kommande yrkesverksamhet. För merparten av dem rör det sig om erfarenhet av musikleärodbildning, medan några av dem har arbetslivserfarenhet av pedagogiskt arbete i allmänhet.

Genom informanterna är musikleärodbildning vid fyra av landets sex musikhögskolor representerad i denna studie. Medan Alex, Charlie, Elis, Kim, Lo, och Mika studerade vid en och samma musikhögskola, studerade Mio, Robin, och Sam på tre andra musikhögskolor. Vid tidpunkten för respektive intervju studerade samtliga informanter *Ämneslärodbildning i musik med inriktning mot arbete i gymnasieskolan*.¹⁴ I sin utbildning studerade de alla musik som ämne ett, samt fördjupning i musik som ämne två. Samtliga landets musikhögskolor beskriver utbildningen ifråga som att den ger kompetens och behörighet för arbete i gymnasium, grundskola samt musik-/kulturskola. Hädanefter benämns den utbildning informanterna har läst, kort och gott, *musikleärodbildning*.

Fyra av informanterna studerade "afro"-musik¹⁵ som musikalisk inriktning i sin utbildning (Charlie, Elis, Kim, Mio). En av informanterna betraktar det som att den musikaliska inriktning hen studerade var "afro". Informanten studerade dock inte någon specifik musikalisk inriktning då hans huvudämne tillika huvudinstrument var rytmik (Alex). Tre av infor-

¹⁴ Utbildningen ifråga gick vid tidpunkten för intervjuerna under något olika namn vid landets sex musikhögskolor; ämneslärodbildning i musik (Piteå), ämneslärodbildningsprogrammet – musik med musik (Stockholm), musikleärodbildningsprogrammet (Ingesund), ämneslärodbildningsprogrammet – inriktning mot arbete i gymnasieskolan (Örebro), lärodbildning i ämnet musik – tvåämnesutbildningen (Göteborg), samt ämneslärodbildning i musik (Malmö).

¹⁵ På musikhögskolor i Sverige är "afro"-musik ett samlingsnamn för musikstilarna pop, rock, jazz, samt improviserad musik med relation till dessa stilar. Studenter kan välja att studera en av dessa musikstilar som inriktning, eller välja att studera en stil i kombination med en annan stil.

manterna studerade klassisk musik (Lo, Mika, Sam), och en av informanterna studerade svensk folkmusik (Robin).

Tre av informanterna trakterade huvudinstrument inom instrumentgruppen *stränginstrument* (Charlie, Elis, Mio), tre inom instrumentgruppen *röst* (Kim, Mika, Robin), och två inom instrumentgruppen *blåsinstrument* (Lo, Sam). Som nämndes ovan hade en av informanterna *rytmik* som huvudinstrument (Alex).

Sju av informanterna studerade på musikhögskola där det är möjligt att söka till två musikaliska inriktningar (Alex, Charlie, Elis, Kim, Lo, Mika, Mio), medan två av informanterna studerade på musikhögskola där det är möjligt att söka till fler än två musikaliska inriktningar (Robin, Sam).

Utbytesstudierna

Genom informanterna är fem olika internationella utbyten representerade i denna studie. **Sam** bedrev utbytesstudier i ett land i *Sydostasien*. Detta inom ramen för ett utbytesavtal mellan den musikhögskola hen studerade vid och en musikhögskola i utbyteslandet. Hen deltog i utbytet under en termin och tillsammans med studenter som studerade musikerutbildning läste hen två valbara kurser: huvudinstrument och orkester (blås- och symfoni-). Musikaliska inriktningar möjliga att studera på musikhögskolan ifråga var klassisk, jazz, och folkmusik (utbyteslandets traditionella musik). Medan Sam studerade klassisk inriktning i utbildningen hemma fick hen under utbytesstudierna dels möjlighet att spela jazz, med både lärare och studenter, i informella såväl som formella sammanhang, dels möjlighet att studera utbyteslandets folkmusik genom lektioner i ett traditionellt stränginstrument som är vanligt förekommande i utbyteslandet.

Charlie, Elis, Kim, och Lo bedrev utbytesstudier i ett land i *Sydamerika*. Detta inom utbytesprogrammet Linnaeus-Palme. Medan Elis och Kim deltog i utbytet under en termin, deltog Charlie och Lo under två terminer (ett läsår). Under utbytet läste de, på en musikhögskola, kurser inom musikalärutbildning tillsammans med musikalärstudenter. Det förekom också att de läste tillsammans med studenter som studerade vid musikhögskolans två kandidatprogram; arrangering och komposition med inriktning afro (utbyteslandets folk-/populärmusik), samt musiker med klassisk inriktning. Det är oklart om musikalärutbildningen kunde läsas enbart med klassisk inriktning eller även med afro-inriktning. **Charlie** läste tre kurser under utbytesstudierna: piano, ensemble (inklusive ensembleledning), samt utbildningsvetenskaplig kärna vilken inkluderade verksamhetsförlagd utbildning på kommunal skola med inriktning mot lägre åldrar.

Därutöver studerade hen också percussion. **Elis** läste fyra kurser: musikteori, gehör, ensemble, samt VFU. Därutöver deltog hen också i flera ensembler samt tog slagverkslektioner (traditionell musikstil). **Kim** läste tre kurser: ensemble, arrangering, och VFU. Därutöver hade hen pianoläxa och spelade percussion. **Lo** läste fyra kurser under utbytesstudierna: ensemble, VFU, pedagogik, samt brukspiano/musikteori. Därutöver studerade hen också percussion.

Mio bedrev utbytesstudier i ett land i *Nordamerika*. Detta inom utbytesprogrammet north2north. Hen deltog i utbytet under en termin och läste valbara kurser vid musikavdelningen på ett universitets institution för pedagogik. Medan Mio studerade "afro"-musikalisk inriktning med tonvikt på rock och pop i utbildningen hemma, kunde studier på utbytesuniversitetet bedrivas med klassisk inriktning. Det var dock möjligt att läsa ett begränsat antal jazzkurser. Under utbytesstudierna läste Mio fem kurser: individuell instrumentalundervisning i huvudinstrument med klassisk inriktning, musikteori, gehör, en introduktionskurs till jazz, samt jazzensemble (storband). Därutöver tog hen också privatlektioner i form av individuell instrumentalundervisning i huvudinstrument med inriktning jazz.

Alex och **Mika** bedrev utbytesstudier i form av en utbyteskurs som arrangerades i samarbete mellan den musikleklärutbildning de studerade vid, och en musikleklärutbildning vid en musikhögskola i ett land i *Nordamerika*.¹⁶ Medan kursen pågick under en termin vistades de i utbyteslandet under en vecka (sju dagar). De musikleklärstudenter ifrån utbyteslandet som deltog i kursen vistades likaledes i Sverige under en vecka (sju dagar). Under respektive vistelse i de båda länderna bodde de i kursen deltagande musikleklärstudenterna hemma hos varandra. Musikalisk inriktning möjlig att studera i musikleklärutbildningen i utbyteslandet var klassisk. Inriktningen kunde studeras med en av tre ingångar: blåsorkester, symfoniorkester, eller kör. En del av utbyteskursen utgjordes av att kursdeltagarna, mellan respektive vistelse i de båda länderna, hade online-seminarier tillsammans. Dessa innefattade bland annat att läsa och diskutera litteratur om internationalisering, gemensamt arbete/skrivande i blandade grupper, samt redovisningar och presentationer. En annan del av kursen utgjordes av att under respektive vistelse i de båda länderna ha olika studieaktiviteter på musikhögskolorna. En sådan studieaktivitet var gemensamma seminarier under vilka kultur och utbildningssystem i de båda länderna disku-

¹⁶ Det nordamerikanska land Alex och Mika bedrev sina utbytesstudier i är ett annat än det Mio bedrev sina i.

terades och jämfördes. En annan studieaktivitet, som ägde rum på musik-
högskolan i utbyteslandet, var att ta del av och delta i lektioner i musik-
undervisning för barn i tidig barndom. Ytterligare en del av kursen var att
kursdeltagarna, i syfte att ta del av musikundervisning av olika slag, till-
sammans genomförde skolbesök på olika skolor i de båda länderna. Varje
dag i utbyteslandet gjordes skolbesök. Inga allmänna skolor besöktes, det
vill säga skolor som helt finansierades av staten. Det övergripande uppläg-
get för skolbesöken i utbyteslandet var att en lärare eller rektor presente-
rade verksamheten, varpå studenterna observerade en eller flera musik-
lektioner för att sedan återvända till musikhögskolan för reflektionssemi-
narium. Under dessa samtalades kring intryck av undervisningen, styrdo-
kument, pedagogiska frågor, samt undervisningstraditioner.

Robin bedrev utbytesstudier i ett land i *Nordeuropa*. Detta inom utby-
tesprogrammet Erasmus+. Hen deltog i utbytet under två terminer (ett
läsår). Under utbytet läste hen, vid en musikhögskola, musikkurser till-
sammans med studenter som studerade musikerutbildning. Musikaliska
inriktningar möjliga att studera på musikhögskolan ifråga var klassisk,
afro, världsmusik, samt folkmusik (utbyteslandets traditionella musik).
Medan Robin studerade svensk folkmusik som inriktning i utbildningen
hemma studerade hen under utbytet med inriktning utbyteslandets folk-
musik. Under utbytesstudierna läste hen fem kurser: huvudinstrument, bi-
instrument, ensemble, gehör, samt en introduktionskurs till utbyteslandets
folkmusik och -dans. Studierna innefattade också att delta i mästartklasser
samt olika musikprojekt i orkester- och ensembleformat. Därtill fick Ro-
bin möjlighet att, på sitt bi-instrument, agera vikarierande lärare i grupp-
instrumentalundervisning för barn i lägre åldrar.

Tidpunkt i utbildningen då respektive intervju ägde rum

Alex intervju ägde rum nio månader in i hans femte och sista år på mu-
siklärarutbildningen (det vill säga under utbildningens sista månad).

Charlies första intervju ägde rum en månad in i hans tredje år (av fem)
på musicklärarutbildningen. Hens andra intervju ägde rum fyra månader in
i hans fjärde år.

Elis första intervju ägde rum en månad in i hans tredje år (av fem) på
musicklärarutbildningen. Hens andra intervju ägde rum sju månader in i
hans tredje år.

Kims första intervju ägde rum en månad in i hans tredje år (av fem) på
musicklärarutbildningen. Hens andra intervju ägde rum åtta månader in i
hans tredje år (det vill säga under näst sista månaden av hans tredje år).

Los första intervju ägde rum en månad in i hans tredje år (av fem) på musikleäroarutbildningen. Hans andra intervju ägde rum fyra månader in i hans fjärde år (av fem) på musikleäroarutbildningen

Mikas intervju ägde rum nio månader in i hans femte och sista år på musikleäroarutbildningen (det vill säga under utbildningens sista månad).

Mios intervju ägde rum nio månader in i hans fjärde år (av fem) på musikleäroarutbildningen (det vill säga under den sista månaden av hans fjärde år).

Robins intervju ägde rum nio månader in i hans fjärde år (av fem) på musikleäroarutbildningen (det vill säga under den sista månaden av hans fjärde år).

Sams intervju ägde rum åtta månader in i hans fjärde år (av fem) på musikleäroarutbildningen (under den näst sista månaden av hans fjärde år).

Forskningsetiska beslut

I arbetet med föreliggande studie har det varit mitt ansvar som forskare att följa god forskningssed, vilket jag tagit på största allvar. Jag har följt gällande lagar i genomförandet av studien (SFS 2003:460; SFS 2019:504) samt tagit del av och förhållit mig till Vetenskapsrådets skrift *God forskningssed* (2024).

I denna studie belyses internationellt utbyte och studenters kunskaper och erfarenheter och kunskaper av deltagande i sådana. Det är just *kunskaper* och *erfarenheter* som har varit i fokus under intervjuerna, inte studenterna som personer. Deras utbildningsbakgrund, arbetslivserfarenhet, studieinriktning och liknande tecknas som fond till de bedrivna utbytesstudierna samt kunskaper och erfarenheter av dem.

Såväl inför genomförande av, som i samband med (det vill säga innan intervjun påbörjades), respektive intervjutillfälle informerades informanterna om forskningsprojektet och deras villkorlösa deltagande i det. Inför intervjuerna fick de information genom informationsbrev (bilaga 4) och i samband med intervjuerna återgav jag informationsbrevets innehåll för dem. Möjlighet att ställa frågor och få dem besvarade gavs både inför och i samband med intervjuerna. Sitt skriftliga informerade samtycke (bilaga 5) gav informanterna i samband med intervjuerna. Genom detta förfarande och material gav jag informanterna följande information: övergripande plan för och syfte med studien, dataskapande metod för genomförande och tillvägagångssätt för intervjun, eventuella följder och risker med deltagande, huvudman för forskningen, att deltagande är frivilligt samt att

det är möjligt och en rättighet att närsomhelst avbryta sin medverkan utan att frågor ställs eller anledning behöver uppges.

För att omöjliggöra identifiering av deltagarna, och för att skydda dem från kränkning och skada, har jag ansträngt mig till mitt yttersta i arbetet med anonymisering. Deltagarna har getts fingerade könsneutrala namn, och i framställningen framgår inte: vid vilken musikhögskola de studerat, vilket huvudinstrument de studerade, i vilket land de bedrivit sina utbytesstudier, vilka (eventuella) lokala, traditionella eller ”inhemska” musikstilar/-genrer de mött under utbytesstudierna, specifika geografiska beteckningar och platser. Känsliga personuppgifter har inte behandlats i arbetet med denna studie, och inte heller efterfrågats eller kommit på tal under intervjuer.

Inför intervjuerna har kommunikation med potentiella och faktiska informanter skett via individuell mailkontakt. Register har inte förts eller upprättats.

Kvalitativ tematisk analys

Som analysmetod har jag valt att använda mig av kvalitativ tematisk analys utifrån Virginia Braun och Victoria Clarke (2006). Metoden används för att identifiera, analysera, och rapportera återkommande mönster, det vill säga teman, i empiriskt material. Braun och Clarke definierar vad ett tema är på följande sätt: ”A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of *patterned* response or meaning within the data set”. De tillägger att ”researcher judgement” är nödvändigt för att avgöra vad som är (och inte är) ett tema (a.a. s.82), samt betonar att forskaren *aktivt* identifierar, söker efter, väljer och rapporterar teman. Den analytiska processen utgörs av sex faser: att bekanta sig med materialet, att koda, att söka efter teman, att granska temana, att definiera och namnge dem, samt att framställa själva texten (a.a. s.87). Braun och Clarke konstaterar att den analytiska processen är rekursiv snarare än linjär; forskaren rör sig fram och tillbaka genom de olika faserna efter behov (s.86). Nedan beskrivs förlopp för, och det teoretiska ramverk jag utgått ifrån i, den analytiska processen i denna studie.

De inspelade intervjuerna transkriberades i sin helhet och ordagrant; jag skrev ner det informanten sa exakt som det sas. Kommatecken har använts när informanten använt det i sitt tal, och punkt har satts först när jag uppfattat att informanten satt punkt för sin mening. I linje med att svar på studiens forskningsfrågor söks ur studenternas perspektiv har jag

alltså strävat efter en informantnära känsla, i vilken det skrivna ordet både matchar och flyter på det sätt som orden talades.¹⁷ För att säkerställa att det som sas tecknats ner på ett korrekt och riktigt sätt lyssnade jag i hörlurar, spelade upp intervjuerna i ett datorprogram i vilket det är möjligt att sänka hastigheten på talet, samt lyssnade på aktuell passage flera gånger om. För att underlätta kodning av materialet, och för att enkelt kunna orientera mig i ljudinspelningarna, noterades i transkriptionen tidpunkt för start av svar på varje intervjufråga och/eller start av nytt uttalande.¹⁸ När transkription av respektive intervju var färdig lyssnades intervjun igenom i sin helhet för att kunna korrigera eventuella felaktigheter. Genom den ovan beskrivna transkriptionsprocessen kunde jag både bekanta mig med materialet (a.a. s.87), och utveckla en grundläggande förståelse för det (a.a. s.88). För att få god och grundlig kännedom om materialet åtföljdes transkriptionen av att läsa utskrifter av intervjuerna flera gånger om, i sin helhet såväl som enskilda delar. Under läsningen skrev jag ner anteckningar och ord i marginalen och markerade passager och uttalanden som jag tyckte var intressanta och viktiga (exempelvis om ett visst musikaliskt innehåll under utbytesstudierna). På så sätt fungerade läsandet som en grundläggande och första sortering av materialet (a.a. s.87).

Att koda innebär enligt Braun och Clarke (2006) att organisera data ”into meaningful groups”. Varje kod identifierar ”a feature of the data” vilken dels ”appears interesting to the analyst”, dels utgör ett grundläggande element som bedöms vara meningsfullt i förhållande till undersökningsobjektet (a.a. s.88). I denna studie har jag kodat för att identifiera musiklärarstudenternas meningar om de aspekter av utbytesstudierna de anser gett förberedelse inför, och är relevant för, arbete i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Exempel på analytiska frågor som guidat kodningen är: *På vilka sätt menar de att utbytesstudierna förberett dem? Vad uppger de för anledning(ar) till förberedelse i utbytesstudierna?* Kodningen genomfördes på dator. Dels markerades uttalanden i intervjutranskriptionerna med olika färger som utgjorde enskilda koder, dels skrev jag ner i ett separat anteckningsdokument på vilken sida och vid vilken tidpunkt (svar/uttalande) ett visst material, en viss beskrivning, eller en viss mening återfinns som tillhör eller utgör en enskild kod. Parallellt med kodningen skisserade jag utkast och skrev text för resultatkapitel.

¹⁷ För ytterligare information om hur det talade språket presenteras i skrift (i kapitel 5), se bilaga 6.

¹⁸ Exempelvis tidpunkten 20:24; 20 minuter och 24 sekunder in i inspelningen.

Genom ovan beskrivna kodningsförfarande arbetade jag mig systematiskt igenom respektive intervju och identifierade intressanta aspekter, koder, vilka utgjorde "the basis of repeated patterns (themes)" (a.a. s.89).

Sökandet efter teman har inneburit att analysera koderna. Detta i bemärkelsen att dels leta efter mönster i informanternas meningar (a.a. s.82) om aspekter av förberedelse, dels överväga "how different codes may combine to form an overarching theme", dels "sorting the different codes into potential themes, and collating all the relevant coded data extracts within the identified themes" (a.a. s.89). I arbetet med tematiseringen har mitt tanke- och arbetssätt varit att sortera, gruppera, och kategorisera studenternas aspekter av förberedelse i teman, dels att dessa teman ska utgöra svar på forskningsfråga ett och två. Detta har inneburit att tänka på, och tänka över, "the relationship between codes, between themes, and between different levels of themes (eg, main overarching themes and sub-themes within them)" (a.a. s.89-90). Den första tematiseringen resulterade i ett textutkast bestående av fjorton "candidate themes" (a.a. s.90). När jag läste igenom och granskade dessa förstod jag att flera av dem överlapade varandra, att några av dem var smala; skrivna nära intervjufrågorna, samt att några av dem skapats utifrån enstaka uttalanden.¹⁹ Givet detta granskade, vidgade och förfinade jag temana och reducerade deras antal, det vill säga jag omarbetade och slog samman teman samtidigt som innehållet ifrån några av kandidattemana inlemmades i andra teman, i ett fall i form av undertema. Denna andra tematisering, som gjordes inför slutseminarium, resulterade i ett resultatkapitel som innehöll sex stycken teman varav ett med undertema. Parallellt med dessa tematiseringar har innehållet i respektive tema kontrollerats gentemot de koder temat är uppbyggt av. Detta arbete pågick fram till det att jag dels kände att varje tema tydligt uttryckte vad det handlar om (dess essens), dels kände att temana var organiserade i "a coherent and internally consistent account" (a.a. s.92), dels kände att respektive tema utgjorde ett tydligt delsvar på forskningsfråga ett eller två. I arbetets slutfas genomfördes en smärre bearbetning av tematiseringen; ett tema togs bort helt, ett undertema gjordes till huvudtema, och temanas namnsättning ändrades något.

Det teoretiska ramverk jag utgått ifrån i den tematisk analytiska processen i denna studie kan bäst beskrivas på följande sätt. I kapitel 5 redogör jag för och beskriver informanternas upplevelser, erfarenheter, meningar

¹⁹ Dessa är några av de fallgropar Braun och Clarke (2006) adresserar vid genomförande av tematisk analys.

och verklighet uttryckta inom och i form av teman, varför min epistemologiska ansats i analysen är vad Braun och Clarke benämner *essentialism* (a.a. s.81); "a simple, largely unidirectional relationship is assumed between meaning and experience and language (language reflects and enables us to articulate meaning and experience)" (a.a. s.85). Vidare är kodningen teoretisk; jag efterfrågar informanternas erfarenheter av utbytesstudier och kodar för, samt söker svar på, studiens forskningsfrågor (a.a. s.84). Den tematiska analysen är dock induktiv eftersom temana är formade av intervjusvaren; "the themes identified are strongly linked to the data themselves" (a.a. s.83), det vill säga temana är resultat av informanternas svar. Slutligen, temana har identifierats semantiskt "within the explicit or surface meanings of the data"; temana kan utläsas ur informanternas intervjusvar (a.a. s.84).

I den analytiska processen, i skapandet och framskrivandet av teman, har underliggande "ideas, assumptions, and conceptualizations" i informanternas intervjusvar inte tolkats eller varit föremål för analys (a.a.). På samma sätt som intervjuguiderna har informerats av läsning av tidigare forskning och läsning om för studien relevanta begrepp och teori, har den genomförda tematiska analysen säkerligen i viss mån influerats av mina teoretiska fördomar och förkunskaper kring utbytesstudier. Jag har dock inte försökt att passa in studenternas erfarenheter i mina teoretiska fördomar och förkunskaper, eller i en redan existerande ram av teori. Processen för tematisk analys har inte drivits av teoretiska intressen kring utbytesstudier ur ett studentperspektiv (jfr Braun & Clarke 2006, s.83-84).

Braun och Clarke förklarar dock dels att den analytiska processen idealt innefattar en progression från beskrivning till *tolkning* genom vilken görs försök att teoretisera "the significance of the patterns and their broader meanings and implications" (a.a. s.84), dels att tematisk analys har en begränsad *tolkningskraft* bortom beskrivning om analysen inte används "within an existing theoretical framework that anchors the analytic claims that are made" (s.97). Med det sistnämnda i åtanke, och för att förstå studenternas kunskaper och erfarenheter, samt för att fördjupa den tematiska analysen, relateras dessa till *interkulturellt lärande*.

Resultat: presentation och analys

I detta kapitel presenteras och analyseras de kunskaper och erfarenheter som musiklärarstudenterna tillgodogjort sig, och bär med sig, efter sitt deltagande i internationellt utbyte. Kunskaperna och erfarenheterna är sådana de finner relevanta för ett kulturellt mångfaldigt undervisnings-sammanhang.

Kapitlet är strukturerat i sex teman och en sammanfattande analys. Medan tema 1-3 i huvudsak utgörs av erfarenheter, utgörs tema 4-6 i huvudsak av kunskaper.

I respektive tema presenteras först erfarenheter och/eller kunskaper för var och en av studenterna indelat i separata stycken. I varje separat stycke återfinns, oftast inledningsvis men i ett fåtal fall några rader in i stycket, en mening i kursiv. Meningen uttrycker en aspekt av utbytesstudierna som studenten anser gett förberedelse inför, och är relevant för, arbete i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Därefter följer ett analysavsnitt som inleds med en empirisk tillika induktiv sammanfattning av erfarenheterna och/eller kunskaperna, åtföljt av en teoretisk analys av dessa i termer av interkulturellt lärande.

Kapitlet avslutas med en sammanfattande och fördjupande analys i vilken forskningsfrågorna besvaras med hjälp av studiens teoretiska utgångspunkt.

Tema 1: Erfarenhet av att leva med ett annat språk

Upplevelser, erfarenheter och kunskaper av att vistas i och uppleva ett nytt land, en ny kultur: Givet ”hela grejen att vara i en ny kultur” har Lo fått erfarenhet av ”att vara den som inte (...) förstår”. Hen avser inte att erfarenheten inbegriper att vara ”invandraren”, utan snarare att vara ”den som inte (...) är därifrån” och därför inte ”har helt koll på läget”; att inte tillfullo behärska det språk som talas i utbyteslandet gjorde att ”vissa sammanhang blev svåra för att man inte förstod” de man pratade med. Exempelvis upplevde Lo att det var ”svårt att delta i samtal med en hel grupp, till exempel när många pratade (...) samtidigt, eller om det var såhär högljutt samtidigt som man pratade med nån”. Lo ger flera exempel på ytterligare situationer i vilka hen upplevt att hens bristande språkkunskaper försvårade kommunikationen (2, s.13):

Och också det här att man *ibland* förstår och då tror folk att: 'Jamen personen hänger ju med!', men sen så kommer det *andra* grejer som man inte *alls* hänger med på. Eller att det kan bli liksom lite glapp (...); det är nånting jag *inte* förstår och då så tror dom att: 'Nämen *det* kommer personen inte fatta *nånting* av *alls*', men då var det liksom kanske just (småskrattar) *starten* (på meningen) som var såhär (...) att det var liksom några ord som var viktiga (...) som jag inte *kunde* och att det liksom kan sätta en *bild* för resten av situationen. Till exempel vilket språk man ska fortsätta prata på, eller såhär hur många *chanser* man får att (förstå något), folk kanske kan försöka säga på något annat *sätt* eller såhär byta ut några ord, (att) formulera om liksom, så kanske man förstår (2, s.13).

Med tanke på dessa språkrelaterade erfarenheter har det för Lo varit "lärorikt" och "*intressant* att *vara* i den situationen själv, som (jag) ju inte är (i) här i Sverige". Tack vare dessa erfarenheter har hen fått "*lite* bättre... inblick i hur det kan *vara*" för "*många* (elever) som inte har svenska som modersmål (och) som kanske inte är födda i Sverige". Med detta i åtanke, samt i relation till att "det är en så stor del av befolkningen i Sverige som inte har svenska som modersmål" menar Lo att dessa erfarenheter av att vistas i en ny kultur har gett hen kunskaper som är användbara när hen ska "jobba som musiklärare" (2, s.13).

Upplevelser, erfarenheter och lärande relaterade till avsaknad av språkförståelse: Under utbytet upplevde Elis att det ju var "*svårt* ibland med språket; det sätter ju käppar i hjulen för en. Det är ju lite jobbigt" (1, s.21). Att "*inte* (ha) språkförståelse" gav Elis "en *bakvänd upplevelse*" och en "*direkt* koppling till *hur* det kan *vara*" att inte förstå språket. Upplevelsen och kopplingen gör att hen nu "kan relatera till" det (2, s.11). Den bakvända upplevelsen formulerar Elis även som "att inte kunna ett språk, fast åt *andra hållet*", vilket "det blir i en situation när jag är lärare". Det vill säga hur det att inte kunna ett språk "kan vara... ett hinder" eller en utmaning för en elev. Elis refererar till när hen i form av ett sommarjobb arbetade som lärare/ledare i en integrationsfrämjande verksamhet för nyanlända och säger att eftersom hen har arbetat "med ungdomar från andra länder" så vet hen "ur det perspektivet, sen innan" lite om "hur det kan vara" att inte ha språkförståelse. Genom deltagande i utbytet fick hen "se det från *andra hållet* också, att: 'Andra fattar men inte jag'" (2, s.12). Upplevelsen av att inte ha språkförståelse, alternativt att inte kunna ett språk, talar Elis om som något som både har förändrat hens syn på sig själv som musiklärare i relation till kulturell mångfald, och om något som har gett hen ett nytt förhållningsätt i relation till kommande

undervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Därtill berättar Elis att deltagande i utbytet har gett hen språkkunskaper som kan vara användbara i relation till kommande undervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang; efter sitt deltagande i utbytet har hen ”ju lite språkkunskaper som man inte hade innan (...) som kan spela en roll praktiskt när man möter en elev som har dom språkkunskaperna”. Eftersom ”det ju inte (är) säkert att dom (eleverna) med dom här språkkunskaperna (...) kan ett engelskt språk”, menar Elis att de språkkunskaper utbytet gett ”kan vara ganska, jamen en praktisk del av det hela att man ändå har *något* med sig språkligt” (2, s.13).

Erfarenhet av att ha olika modersmål: Kim berättar att utbytet förberett hen ”för att jag har ju varit med om erfarenheter där jag har fått kommunicera med andra människor där vi inte kan samma språk”. Denna erfarenhet kommer hen ha användning av i sin kommande yrkesverksamhet eftersom det ”kommer uppstå” situationer i vilka ”man har olika *modersmål*”. Erfarenheten ifråga, vilken Kim ”har varit med om nu under en hel termin”, tänker hen ”är en *förberedelse*” även om hen skulle undervisa ”i en vanlig klass” i vilken eleverna ju har ”ganska hög nivå på sitt språk”. Vidare menar Kim att hen i sin kommande yrkesverksamhet kommer ha användning av att ha ”varit *den* som är i ett sammanhang där *jag* inte kan deras modersmål”. Detta ”om det är nån elev som är i min klass” som inte kan svenska; eleven ifråga ”kommer ju vara den personen (då). Så *jag* har ju varit i den sitsen”. Även fast det ”inte alls (är) på samma *sätt*” för Kim och en tänkt elev, är denna erfarenhet ”en *tillgång* liksom; det är nåt jag kommer kunna känna igen mig i”. Med tanke på att ha varit i denna sits menar Kim att utbytet har gett ”en ganska *bra* förberedelse liksom”.

Analys

Bristande språkkunskaper har resulterat i dels erfarenhet av att vara den som inte förstår, dels förståelse för hur det kan vara som elev i grundskola i Sverige att inte vara född i Sverige och inte kunna svenska. Vidare har bristande språkkunskaper resulterat i dels upplevelse av att själv inte förstå medan andra människor gör det och i och med det kunna relatera till hur det kan vara att inte ha språkförståelse, dels insikt i att bristande språkkunskaper kan utgöra ett hinder och en utmaning för en elev. Utbytesstudierna har därtill resulterat i språkkunskaper i utbyteslandets språk vilka kan vara praktiskt användbara i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Erfarenheter av att inte kunna det språk som talas och

av att ha kommunicerat med människor som talar språket ifråga har resulterat i igenkänning med elever som inte kan svenska. Givet att det kommer uppstå situationer i kommande yrkesverksamhet i vilka elever och lärare har olika modersmål anses dessa erfarenheter vara användbara tillika en tillgång.

Att leva med ett annat språk förstår jag som interkulturellt lärande i termer av att studenterna har interagerat och kommunicerat i ett interkulturellt sammanhang (Lahdenperä 2011) genom vilket de fått erfarenhet av att själva vara den som inte förstår. Detta har resulterat i att deras kulturella horisonter (erfarenheter) har breddats (Lahdenperä 2022; 2011) på så sätt att erfarenheten omvandlats till *förståelse*. I detta uppvisar studenterna en viktig aspekt av interkulturellt lärande vilken är gynnsam för att förvärva kompetens i interkulturalitet, *ett reciprok tankande*; de ser arbete i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang framför sig och att däri använda sin vunna förståelse för att sätta och leva sig in "de 'andra och annorlunda' människornas situation och behov" (Lahdenperä 2022, s.4). Detta tolkar jag som en vilja tillika en förmåga att behandla den andre med ömsesidig förståelse (Lahdenperä 2011).

En vilja att använda sin förståelse på detta sätt förstår jag också som *generell interkulturell (kommunikativ) kompetens* i form av *tvärkulturell empati*; studenterna tar perspektivet av en elev som inte har språkförståelse i syfte att kunna förstå den över kulturella gränser (Bennett 1998). Med det sagt framträder studenternas interkulturella lärande, i detta fall känslighet i form av förståelse, som överförbart från en kulturell kontext till en annan (Bennett 2009); från utbyteslandet till skolan.

Tema 2: Erfarenhet av heterogenitet och kulturell mångfald

Upplevelser och erfarenheter av att leva i en annan kultur: På grund av sitt deltagande i utbytet kan Elis nu "framförallt *relatera mer till*" kulturell mångfald. På vilket sätt förklarar hen såhär: "Alltså när man har *levt* i en annan kultur så får man ju ett annat, man får ju *med sig* ett perspektiv på hur (...) det kan vara, vilket väl bidrar till (förberedelse i relation till) min definition av kulturell mångfald". Vidare förklarar hen att det i utbyteslandet "finns olika folk" samt "olika... perspektiv (...); folk kan komma från olika kulturer och bakgrunder och... etniciteter". För Elis, "som kommer helt *utifrån* liksom", blir ju detta "ett annat förhållningssätt än att allt är *svenskt*". Elis poängterar att hen inte avser att hen genom deltagande i utbytet har fått med sig "ett förhållningssätt för hela världen (...)" utan det blir snarare ett förhållningssätt att: '*Såhär* är [landsmän ifrån

utbyteslandet], eller (såhär är) folket i en [specifik ort]”. Det sistnämnda förklarar hen även på följande sätt: ”Det är ju mer eller mindre *en* kultur (man tar del av), så att det blir ju en ganska *smal* kulturell mångfald (man får uppleva), från *en termin* på *ett ställe*”. Således får man ”ju ett annat *perspektiv*, men man får ju (just) *ett* annat perspektiv” (2, s.15).

Erfarenheter av att ha upplevt ett klass-samhälle: Att **Kim** under utbytet ”har upplevt (...) ett klass-samhälle” menar hen har lett till att hens förståelse av begreppet kulturell mångfald har förändrats och ”utvidgats” till att klassbakgrund och socioekonomisk bakgrund nu innefattas (2, s.11). De upplevelser som ledde fram till denna förändrade och utvidgade förståelse beskriver Kim såhär:

[N]är jag bodde i [stad] så upplevde jag ju att inom den *staden* så fanns det många olika kulturer. (Så) det var inte såhär: ’Ja vi är från den här staden så att alla vi kommer ifrån samma kultur’, utan (...) det fanns människor *där* (som), (det var) mycket större skillnad ju mellan (människors) ekonomiska förutsättningar, alltså mycket mera (ett) *klass-samhälle* och jag upplevde att beroende på vilken *klass* man kommer ifrån så har man också en viss kulturell bakgrund, så att (...) jag ser (nu) större skillnader mellan alltså... *vart* man kommer ifrån och vilken (...) socioekonomisk bakgrund man har (och att det) spelar stor roll för vilken kulturell bakgrund man har (2, s.11).

I linje med ovanstående beskrivning berättar Kim att hen genom deltagande i utbytet nu ”känner att jag har *mer erfarenhet* av... *vad* ens socioekonomiska bakgrund har för inverkan på... ens kulturella bakgrund” (2, s.11). Vad Kim avser med detta, samt vilken upplevelse som ligger till grund för erfarenheten, beskriver hen på följande sätt:

Jag... upplevde liksom (...) när jag var *där* att det var (...) (det) fanns en skillnad i vilken musik man lyssnade på beroende på vilken (samhälls)klass man kom från i [staden], och det är ju väldigt tydligt där; det fanns såhär (...) en genre som alla som höll på med musik, (...) (som alla) dom som var mer kulturellt bevandrade, (...) såg ner på, och den (genren) spelades mycket i [slumområde] liksom. Så *där* var det väldigt tydligt att tillgången till musik och såhär (var beroende av vilken samhällsclass man tillhörde). Sen så kunde *alla* (...) knyta an till [en i utbyteslandet vanlig musikstil] liksom, men [en i utbyteslandet vanlig annan musikstil] var ju väldigt sofistikerad till exempel; (en genre) som ju är deras största export inom musik till västvärlden liksom (2, s.12).

Att Kims förståelse av begreppet kulturell mångfald förändrats och utvidgats, samt att hen under utbytet fick mer erfarenhet av den inverkan en

individens socioekonomiska bakgrund har på individens kulturella bakgrund, har i sin tur lett till att hens syn på sig själv som musiklärare, i relation till att bedriva musikundervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang, har förändrats (2, s.11). Kim förklarar på vilket sätt genom att först berätta om hur hen tänkte innan utbytet:

Alltså innan (utbytet) kanske man har tänkt såhär om man kommer till en klass med trettio elever: 'Ja okej! Jag har tjugo svenskar, bra, då har ju ni samma kulturella bakgrund. Sen har jag tre afghaner, fyra somalier och tre kurder (...) jamen då är ni från ett land (och har därför samma kulturella bakgrund), ni är från ett land, och ni är från ett land', liksom (2, s.11).

Kim berättar att det genom deltagande i utbytet har "öppnat sig" för hen "att det är väl inte alls är säkert" att elever ifrån samma land automatiskt har samma kulturella bakgrund (2, s.11); "(nu) tänker jag att det är konstigt att tänka att alla som är uppvuxna i samma land har samma kulturella bakgrund" (2, s.12). Hen förklarar att även om man i en klass har svenskar, det vill säga "folk som är födda och som är uppvuxna här (i Sverige) liksom", kan några av dem vara "uppvuxna i *Kiruna* (vilket nu efter utbytet får mig att tänka): 'Vad har man för kultur i Kiruna?!'. Och så har jag två (elever) från jamen *Djursholm* i Stockholm liksom, (och) det gör *verkligen* stor skillnad på vad man har för kulturell bakgrund" (2, s.11). För att förklara vad hen avser med det sistnämnda för Kim ett resonemang som går ut på att en elevs socioekonomiska bakgrund, betraktad ur perspektivet ens förälders/rars yrke, påverkar elevens tillgång till och möjlighet att ta del av olika slags kultur och kulturella aktiviteter:

Ja är du uppvuxen med en ensamstående förälder som... står i ett gatukök och steker hamburgare, ja *det* tycker jag (...) *kan* säga nånting om alltså *pengar*. (För) tillgång till *pengar* kommer ju avgöra hur mycket kultur man får uppleva; för att kultur *är ju*, jag tänker att det finns en *viss grad* av kultur som är gratis och som är tillgängligt för *alla* som samhället *försöker* nå ut med till alla (...) men sen så finns det ju en nivå *till* som kulturskola, [svordom] *dyrt*, verkligen långt ifrån *alla* som går dit, (eller) som ens vet att det finns. Eller att gå på teater (...) det är ju ändå *en lyx* att gå på teater. (Eller) att gå på bio, *det* har man ju inte alltid råd med (2, s.12).

Kim menar att hens syn på sig själv som musiklärare i relation till att bedriva musikundervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang har förändrats tack vare att hen deltog i utbytet; hen "kan koppla det till [stad] (...) för det *upplevde jag ju* verkligen när jag var *där*". Att hen under utbytet har lärt sig saker som relaterar till kulturell mångfald,

samt till att bedriva undervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang, menar hen ”var en *konsekvens* av... att befinna sig i ett land och att reflektera över det jag *befann mig i*”. De saker hen lärt sig utgörs av ”dom här slutsatserna” (2, s.12); en förändrad och utvidgad förståelse av begreppet kulturell mångfald, samt att elever ifrån samma land inte per automatik har samma kulturella bakgrund.

Upplevelser och erfarenheter relaterade till kulturell mångfald som begrepp och fenomen: Charlies upplevelser och erfarenheter kring detta består av två delar. Den ena utgörs av att hens förståelse av kulturell mångfald som begrepp, hens ”syn på vad kulturell mångfald innebär... har bara alltså *stärkts* av att... man varit på (utbyte)” (2, s.25). För att förklara på vilket sätt jämför Charlie hur hen uppfattar att det i Sverige talas om innebörden av begreppet med upplevelser hen haft under utbytet som bidragit till att stärka hens förståelse av det:

Här så blir det ju *ofta* en diskussion om just (enbart) det här (med) alltså geografiskt ursprung och liksom kulturer som (...) representationer av människor från olika *platser* (...) som samlas på samma geografiska plats (...) om det är nånting som har *förstärkts* så är det uppfattningen om att *det* är inte *bela* delen av kulturell mångfald (...); det är även... *andra typer* av kulturer som samexisterar, som bildar (kulturell) mångfald (2, s.25-26).

Charlie specificerar sin stärkta förståelse av kulturell mångfald och börjar då med att beskriva den etniska sammansättningen av människor på den plats i utbyteslandet där hen vistades: ”det är en ganska *heterogen* alltså... *etniskt* heterogen (plats)... (ett) heterogent *område* eller vad man ska säga”. Därefter tillägger hen att ”det (...) ju (var) många som såhär” sa till hen att hen, en utbytesstudent från Sverige, ”(på platsen) står ut (sticker ut) ganska mycket liksom” (2, s.25). Med ovan i åtanke drar Charlie slutsatsen att kulturell mångfald inte enbart utgörs av att människor av olika etnicitet är samlade på en plats, varpå hen specificerar de andra typer av kulturer som hen menar samexisterar och tillsammans bildar kulturell mångfald:

[J]amen då (när jag, en utbytesstudent från Sverige, anses sticka ut på en etniskt heterogen plats) *blir* det ju *tydligt* också att det (kulturell mångfald) *verkligen* inte (enbart) har (att göra) med (att människor av flera etniciteter är samlade på en plats) (...) (utan) att det (även) liksom existerar *olika* kulturer beroende på *både* rent alltså samhällsklasser... men *också* bara alltså... jamen olika subkulturer, men som *alla* är ganska... så att säga etniskt heterogena (2, s.25).

Den andra delen av Charlies upplevelser och erfarenheter relaterade till kulturell mångfald som begrepp och fenomen utgörs av att hen menar att det faktum att hen under utbytet befann sig ”i en helt annan kultur i ett år” är något hen tänker ”*skulle* kunna liksom göra att (...) själva *grejen* med kulturell mångfald ligger lite *ytligare* i tankegångarna (nu) (...) som *lärare* liksom” (2, s.27). Vad hen avser med detta framgår av följande uttalande:

[O]m det är liksom en situation där jag... (...) behöver vara... *medveten om*... den kulturella mångfalden här (i Sverige) (...) så kanske det är så att (...) *utan* utbytet (...) *utan* den *här* erfarenheten av utbytet så skulle det kanske inte ligga riktigt lika nära till *hands* att... vara medveten om (den kulturella mångfalden i Sverige) (...); nu kanske det kommer... *mer* (knäpper med fingrarna) sådär (2, s.26).

Därtill menar Charlie att hens medvetenhet om den kulturella mångfalden i Sverige ligger närmare till *hands* också med tanke på upplevelser hen hade på den skola vilken hen under utbytet hade VFU på: ”att det *var* så på skolan där och så; att man märker en ganska stor... *mångfald* liksom *av* (samhällsklasser och subkulturer)...” (2, s.27). Mångfalden bland eleverna på VFU-skolan talar Charlie också om i *allmänhet*,²⁰ då som att hen upplevde ”att det finns så *sjukt* olika... *vägar* man har kommit till det klassrummet *där* (i utbyteslandet) jämfört med *här* (Sverige) skulle jag säga, att det är liksom *större* skillnader (*där*)” (2, s.25). Upplevelser av mångfald bland elever avseende samhällsklasser och subkulturer menar Charlie kanske har gjort att hen ”liksom associerar enklare, eller såhär kommer på, blir mer medvetandegjord *om* (den kulturella mångfalden i Sverige)” (2, s.27).

Erfarenheter av att möta människor ifrån olika samhällsklass och olika ekonomisk bakgrund: Under utbytet mötte Lo, i två olika undervisnings-sammanhang, människor ifrån olika samhällsklass och olika ekonomisk bakgrund. Till skillnad från att det ”på musiklärarutbildningen här (hemma)” är ”en ganska homogen grupp” människor i bemärkelsen att ”dom flesta har ganska lik bakgrund”, fick hen under utbytet ”möjlighet att träffa mycket mer folk från skilda liksom... *sambällsgrupper* och såhär ekonomisk bakgrund och sånt”; ”många som kom från ganska svåra förhållanden”. Tack vare att Lo ”fick se projekt” i vilka man arbetade ”med integration och (att) spräcka gränser mellan (sambälls)klasser” fick hen

²⁰ Utan att ta kulturell mångfald i beaktande.

med sig ”en *ny* bild av *det*; hur man kan (arbeta med integration)”. Det sistnämnda kommenterar hen också på följande sätt: ”Jag tror det kommer *påverka* mig som musiklejare (...) att jag fick med mig *det* perspektivet” (2, s.5). Lo beskriver att de i det första undervisningssammanhanget ”jobbade med barn och unga som fick lära sig instrument och (lära sig) spela tillsammans”, samt att de i det andra undervisningssammanhanget arbetade ”med att sätta *ihop* liksom folk från olika... *bakgrund* och spela tillsammans för att liksom överbrygga... ekonomiska skillnader och sånt där (...): ’Alla är välkomna, det ska vara på en sån prisnivå eller *gratis* så att alla kan vara med’”. Lo fick se de två undervisningssammanhangen, och arbetssätten i dem, genom studiebesök och hen menar att upplevelserna från besöken gett hen ett nytt förhållningssätt relaterat till kulturell mångfald (2, s.22). Givet att Lo menar att upplevelserna från dessa undervisningssammanhang gett hen ett nytt förhållningssätt relaterat till kulturell mångfald, förhåller det sig med största sannolikhet också så att hens upplevelser och erfarenheter av elevers samhällsklass och ekonomisk bakgrund från VFU-skolan har påverkat hen som musiklejare i relation till kulturell mångfald; Lo berättar att hen på VFU-skolan mötte ”elever som kommer från... en ganska *fattig* samhällsklass”, att ”en stor del av eleverna på skolan” bor i slumområden, samt att det för dessa elever ”kan vara *väldigt viktigt* för deras fortsatta liv att dom” tar ”sig *upp* liksom ur... *fattigdomen*” (1, s.29).

Ytterligare *upplevelser och erfarenheter av att leva i en annan kultur* gjorde Elis när hen under utbytet hade VFU. Hen pratade ”med lärare” som kunde berätta saker som ”att: ’Ja den här killen... han sov på gatan för tio år sedan, och sen blev alla hans kompisar dödade och nu är han här’, (...) och att: ’Dom här personerna är från ett slumområde där det är väldigt oroligt hela tiden’”. Dessa förhållanden var sådana hen själv inte märkte ”supertydligt direkt liksom, men som man ändå *hör om*”. Det ledde till att Elis förstod ”just att alla (elever) är ganska olika och kommer från olika bakgrunder (...) och har olika förutsättningar”, så ”även inom (en och) samma (...) skola”. Denna insikt menar hen är ett förhållningssätt gentemot elever i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang som hen fått genom deltagande i utbytet. Elis förklarar att när hen ”var *där* (utbyteslandet) (...) var det” elevernas ”skillnad i bakgrund snarare än (skillnad i) deras etnicitet” som hen såg dessa upplevelser och erfarenheter ur. Detta ”för att alla hade... en liknande etnicitet”. Således gick upplevelserna och erfarenheterna ”mer under min definition på *mångfald*”. Men, när hen ser på upplevelserna och erfarenheterna ”häriifrån (Sverige), blir

det väl att (de) kanske gå(r) in i min (definition av) kulturell mångfald; eftersom det är folk som inte är... härifrån” (2, s.12).

Erfarenheter av att ha upplevt ett klass-samhälle: Att elever ifrån samma land inte per automatik har samma kulturella bakgrund talar **Kim** även om som ett förhållningssätt inför att bedriva musikundervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Förhållningssättet fick hen med sig utifrån upplevelser av att under utbytet ha haft VFU. I samband med den mötte hen ”*väldigt många* (elever) som kom från *väldigt fattiga* områden”. I mötet med dessa elever kunde hen ”ju *märka* skillnader i vilket kulturellt bagage dom hade, jämfört med människor jag träffade från ett rikare område”. Att ha upplevt detta menar Kim i sin tur har lett till förhållningssättet att hen ”*inte* (längre) kommer tänka att bara för att man är från samma land så har man samma kulturella bakgrund” (2, s.14).

Analys

Under utbytesstudierna har studenterna mött en heterogen befolkningsammansättning vilket resulterat i förberedelse. Att de varit med om sådana möten uttrycker de på flera olika sätt. Att i en annan kultur få uppleva kulturell mångfald; möte med människor av olika kulturer, bakgrunder, och etniciteter bland vilka det finns olika perspektiv innebar möte med något annat än enbart det normala svenska. Detta har lett till att kunna relatera mer till kulturell mångfald än tidigare. På den plats utbytesstudierna bedrevs fanns många olika kulturer; det var större skillnader där mellan människors olika ekonomiska förutsättningar än det är hemma, där var det mer ett klass-samhälle. Därtill upplevdes att människors kulturella bakgrund var beroende av deras klassbakgrund/tillhörighet. Detta har lett till dels en förändrad och utvidgad förståelse av begreppet kulturell mångfald, dels slutsatsen tillika lärdomen att elever ifrån samma land inte per automatik har samma kulturella bakgrund. Den plats där utbytesstudierna bedrevs var heterogen sett till etnicitet, subkulturella tillhörigheter såväl som klasstillhörigheter. Upplevelser av detta heterogena sammanhang har resulterat i en förändrad och utvidgad förståelse av kulturell mångfald som begrepp och fenomen vilken nu även innefattar klasstillhörighet.

I olika musikundervisningssammanhang under utbytesstudierna har studenterna mött elevgrupper av heterogen sammansättning. Detta uttrycks på flera olika sätt. Att under VFU möta fattiga elever och elever boende i slumområden, samt att under studiebesök i olika undervisnings-

sammanhang utanför skolväsendet möta elever av skilda samhällsklasser och socioekonomiska bakgrunder. Studiebesöken gav en ny bild av, och kännedom om, hur integrationsarbete kan bedrivas genom musikundervisning. Möten med dessa elever sätts i relation till att i musiklärarutbildningen i Sverige möta människor av homogen sammansättning avseende bakgrund. Att under VFU möta elever av olika bakgrunder avseende samhällsklass; elever med en historia av hemlöshet och vänner som mördats, samt elever boende i slumområden. Dessa möten resulterade i ett tankesätt gentemot elever i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang; elever är relativt olika, kommer ifrån olika bakgrunder, och har olika förutsättningar. Att under VFU möta elever av olika samhällsklasser och subkulturer och att i samband med detta uppleva att det i utbyteslandet, i jämförelse med i Sverige, fanns många olika vägar för eleverna att komma till klassrummet. Dessa upplevelser har lett till att kulturell mångfald ligger yttligare i tankegångarna; den egna medvetenheten om kulturell mångfald i Sverige ligger nu närmare till hands. Utifrån att under VFU ha mött elever ifrån mycket fattiga områden uppmärksammades skillnader mellan deras kulturella bagage och det kulturella bagage människor ifrån ett rikt område hade. Detta ledde till insikten, sedermera tankesättet, att elever ifrån samma land inte per automatik har samma kulturella bakgrund.

Genom deltagande i utbyte har studenterna verkligen fått uppleva, möta, och fått *erfarenhet av heterogenitet och kulturell mångfald*. De identifierar och uppfattar skillnader och gör så utan att värdera eller utvärdera dessa, och de sätter på ett konstaterande vis skillnaderna i jämförelse med det för dem normala; den svenska homogenitet de möter och känner till i vardagen, utbildningen, och skolan. I och med detta uppvisar de *generell interkulturell kompetens* (Bennett 1998).

Studenterna har genomgått interkulturellt lärande på så sätt att de utvecklat *interkulturell känslighet*. Känsligheten kommer till uttryck i att det finns en hög komplexitet i förnimmelsemässig urskiljning av kulturella skillnader. Dels i form av att med utbytet i backspegeln identifiera och uppfatta relationer och gränser mellan aspekterna ursprungsland/-plats, samhällsklass, kulturell bakgrund, tillgång till kulturliv, hög-/lågkultur, samt musikaliska preferenser. Dels i form av att identifiera och uppfatta den mångfald av olika slags kulturer vilka å ena sidan sammantaget anses utgöra delar i samhällelig kulturell mångfald, och å andra sidan anses vara internt etniskt heterogena: ursprungsplats, samhällsklass, samt subkultur (Bennett 2009). Denna slags känslighet förstår jag också som *interkulturell kompetens* i en av de bemärkelser Lahdenperä avser, nämligen att studen-

terna uppvisar förmåga att förstå kulturella skillnader som komplexa fenomen (2022).

Att förståelser av kulturell mångfald som begrepp och fenomen har stärkts, utvidgats, och fördjupats förstår jag som en process av interkulturellt lärande i vilken kulturella horisonter, här avseende erfarenheter och förutfattade meningar (tanke-/synsätt), dels har omprövats och därmed förändrats, dels har breddats och därmed i mindre utsträckning än tidigare kommer begränsa tolkning av den sociala världen. Ytterligare exempel på det sistnämnda är att med (nya) erfarenheter av heterogenitet och kulturell mångfald i bagaget nu kunna relatera mer till kulturell mångfald samt att kulturell mångfald nu ligger ytligare i tankegångarna (Lahdenperä 2022; 2011).

Tema 3: Inblick i, och erfarenhet av att vara, 'den Andre'

Att vistas i och uppleva ett nytt land, en ny kultur gav förberedelse även i form av "förståelse för att" elever "har olika bakgrunder och (därmed olika) förutsättningar (...) för att vara i skolan" (1, s.15). Om detta berättar Lo att hen känner att hen fått "lite såhär småglimtar av", och lärt sig "lite om hur det kan vara att komma till ett nytt land", samt att "på en ny plats" exempelvis "inte förstå språket eller att inte förstå vissa såhär kulturella självklarheter" (1, s.15). Därtill berättar Lo att hen "kanske" har fått "en lite bättre inblick" i hur det är att fly från ett land till ett annat land (2, s.14). Lo konstaterar att eftersom hen under utbytet ju var "i en väldigt *lyxig* situation", ju var "där helt *frivilligt*" (2, s.14), samt ju hade "världens *lyx*-utbyte", det vill säga hade "helt andra förutsättningar än folk som *flyr* till Sverige" (1, s.15), kan hen ju därför dels "inte *alls* jämföra" sig med "dom som *måste* flytta, eller såhär dom som *flyr*", dels "inte säga att jag helt *förstår*" hur det är att fly (2, s.14). Slutligen uttryckande förberedelse av detta slag menar Lo att hen genom deltagande i utbytet fick uppleva hur det är att vara på "*minoritetssidan* i mångkulturen"; "*jag* var en *minoritet*". Att Lo upplevde detta under utbytet baserar hen dels på att hen "inte kunde deras musik och traditioner", dels på att hen "hade *med* mig *annan* musik", samt dels "till viss del" hade med sig "(andra) traditioner".

Genom deltagande i utbytet gjorde Alex flera erfarenheter relaterade till kulturell mångfald vilka i sin tur gav förberedelse av två sammanlänkade slag. Dels ett öppnat synsätt på invandring, dels att uppmärksamma skillnader i bemötande av kulturell mångfald i skola och samhälle. Till grund för förberedelse av de båda slagen ligger Alex förståelse av utbyteslandets

invånare: dels förstår hen det som att ”*alla* som bor där är invandrare, eller så”; de är ”ju fjärde generationens invandrare liksom”. Dels förstår hen det som att utbyteslandets invånare identifierar sig som varande av utbyteslandets nationalitet samtidigt som de betraktar sig som landskvinnor/-män av sitt, sedan flera generationer tillbaka, forna ursprungsland; ”för dom är det ju: ’Nämen *jag är* [av utbyteslandets nationalitet], men jag är svensk *också*, eller sådär”. Mot bakgrund av denna förståelse har deltagande i utbytet gett Alex ”ett öppnat *synfält* runt... *invandring* på nåt sätt”. Vad synfältet innefattar beskriver Alex såhär: ”[M]an är svensk men man är kurd *också* eeh... att *det* inte är nåt konstigt eller så, man har två länder (...) att man ju inte är *mindre* svensk för att man kommer från ett annat land eller så” (s.44). Vidare talar Alex om synfältet som en effekt av deltagande i utbytet:

[D]et *synsättet* hade jag inte *innan* (utbytet) men att det har kommit fram *via* (utbytet); jamen typ jag såg Soran Ismails serie ”100% svensk”, och då kom jag att tänka på det här i [utbyteslandet], att där är ju *alla* invandrare liksom, och att det... jamen då, man upplever saker *senare* (efter utbytet) och då *kopplar man ihop det* med den här resan liksom (s.46).²¹

Synfältet/synsättet talar Alex om i termer av något hen lärt sig under utbytet som relaterar till kulturell mångfald. Vidare och mot bakgrund av sin förståelse av utbyteslandets invånare uppmärksammade hen skillnader mellan utbyteslandet och Sverige. Skillnader som har med kulturell mångfald i skola och samhälle i de båda länderna att göra. ”[D]en (kulturellt) mångfaldiga skolan i [utbyteslandet] är så... *naturlig* på nåt sätt”, säger Alex och förklarar att på de skolor de besökte under utbytet upplevde hen att ”hudfärgen (elevernas) är *inte viktig*, det kände jag *aldrig* på dom skolorna liksom (...) dom (eleverna) *kommer ju* ofta från *samma kultur* då eller så; dom är [*av utbyteslandets nationalitet*]”. I Sverige upplever Alex dock dels att elevernas hudfärg är viktig: ”i Sverige så innebär olika hudfärg väldigt ofta olika *kulturer*”.²² Dels upplever hen att elever med mörk hudfärg blir stämplade; baserat just på deras hudfärg antas de komma ifrån ett annat land än Sverige. Det sistnämnda tycker Alex är ett märkligt

²¹ Soran Ismail är en svensk komiker (vars föräldrar är) av irakisk-kurdisk härkomst. Han föddes i Iran 1987 och kom till Sverige 1988 (svd.se 2012). Med 100% svensk avser Alex TV-serien *Absolut svensk* vilken Sveriges Television sände 2015-2017.

²² ”[O]m man inte är adopterad eller har vuxit upp i Sverige i flera generationer eller sådär” (Alex, s.46).

antagande givet att man ju kan ”vara *jätte*(mörk)... man kan ju vara *född* i Sverige och vara mörk”. Till skillnad från i Sverige upplever Alex att man i utbyteslandet ”inte såhär med en gång *stämplar* folk efter (...) hur dom ser ut”; ”i [utbyteslandet] så är det ju mer (att) alla är [*av utbyteslandets nationalitet*]” (s.46).

Erfarenhet av att vara i ett annat land: ”Eftersom att jag *själv* har en erfarenhet nu av att *vara* i ett annat land (...) då får jag ju en annan *förståelse* för personer som är i samma *situation*, som kommer hit (till Sverige)” (s.105), säger Mio. Deltagande i utbytet har således gett förberedelse i form av *förståelse för människor som kommer från ett land till ett annat (nytt) land*. Mio uttrycker liknande erfarenheter hen gjort under utbytet utifrån vilka hen lärt sig saker som relaterar till kulturell mångfald; de människor som är ifrån utbyteslandet ”vet hur allt *fungerar* där, dom... behöver inte lägga ner så mycket *mental energi* på att förstå hur saker fungerar” (s.99). Med detta förhållande i åtanke berättar Mio att hen upplevde följande under utbytet:

[J]ag var tvungen att lära mig *både kulturen, och språket, och ämnena i sig, och liksom... hela sammanhanget* där, att förstå... *förstå* det liksom, så det... (...) jag känner att jag har... vad ska man säga? Jag tänker på såhär kulturell mångfald att... (...) jaa, jamen att det, helt enkelt att det *tar* faktiskt rätt mycket *tid* att *förstå* det här (med) en ny *kultur*; om man som... *nyanländ* då säger vi kommer till en *ny... kultur* så... det *tar* väldigt mycket *mental* tid och *kraft* att bara *förstå* hur saker *fungerar* som... kanske en annan person lägger ner på själva *ämnet* och skolarbetet (s.99-100).

Att under utbytet lära sig förstå hela sammanhanget tog för Mio mycket tid, kraft och energi. Utifrån denna erfarenhet menar hen att det förhåller sig på samma sätt för *nyanlända*. Detta, som för Mio relaterar till kulturell mångfald, har hen lärt sig under utbytet. Den förståelse som kommer av de erfarenheter Mio beskriver i utdragen ovan knyter hen vid flera tillfällen till *språk*. Vid ett av dem berättar hen att utbytet har bidragit med ett, *i allmänhet*, nytt förhållningssätt gentemot möte med nyanlända elever:

Jag tror att jag skulle ha *mer* så att säga *förståelse* för... en elev som... inte har varit i Sverige så länge. Att... jaa, nämen lite mer förståelse för att... *språket*... kan vara en... *barriär* för inläringen och det... det betyder, vad ska man säga? Att... en *person*... inte fixar nånting *behöver* inte bero på att det är själva *ämnet* utan att det kan faktiskt bero på själva, på *språket*. Att det är *där* som skon klämmer. Så *där* tror jag verkligen att mitt förhållningssätt *ändrats* en hel del

Mmm, ditt sätt att tänka på det hela liksom?

Jaa, *precis*, och liksom (mitt sätt att) hantera en... *situation* om jag själv skulle få en... ja, en... person som... eeh... inte *är* född och uppvuxen i Sverige liksom (s.96-97).

Vid ett annat tillfälle, då specifikt i förhållande till kulturell mångfald, berättar Mio att utbytet har bidragit med ett nytt förhållningssätt gentemot möte med elever som inte kan svenska; under utbytet har Mios språkkunskaper utvecklats vilket hen menar har resulterat i att hen nu har

en förståelse för *andra* som in(te), som kommer in i min klass eller i ett, om man tänker i ett klassrum, som *inte* kan språket, (vilket har gjort) att... ja, jag kanske har lite mer ett... *förstående* förhållningssätt om man säger, till... en sån person (s.102).

Vid ytterligare ett tillfälle berättar Mio att utbytet har bidragit med att hen, specifikt i relation till kulturell mångfald, har förändrats som blivande musiklärare; på grund av sitt deltagande i utbytet har Mio nu

en större *förståelse*... för nån som kommer till ett nytt *land*, och som inte kan *språket* så bra eller kanske inte *alls* kan språket. Att jag... ja, jag tror jag har *mer förståelse* för... en sån (person), eller för den (situationen)... en sån *situation* om man säger, än vad jag hade *innan* (mitt deltagande i utbytet) (s.100-101).

Utifrån de ovan nämnda erfarenheterna och de lärdomar Mio dragit av dem, innefattar den förberedelse som utbytet bidragit med sammanfattningsvis följande: *förståelse för människor som kommer från ett land till ett annat (nytt) land*, det vill säga *förståelse för nyanlända*, vilket förknippas med *språk*.

Upplevelser och erfarenheter av att leva i en annan kultur och att ha sett en annan kultur inifrån: Sam berättar att hen "tror" att deltagande i utbytet "har hjälpt mig att förstå... (...) innebörden av att vara från en annan kultur och vad en annan kultur innebär". Sådan förståelse menar hen i sin tur "kanske kan *hjälpa* mig att tänka... på ett annat sätt när jag har... elever som inte är ifrån samma ställe som jag är ifrån" (s.61). I tillägg till detta menar hen att "just... bara (den) grejen att *sättas* i en sån kontext (som utbytet) där man *själv* är en avvikande norm, liksom (är) avvikande från normen" är något som "kan vara nyttigt för att... skapa en förståelse" (s.62). Därtill berättar Sam att hen känner att hen "*förstår* folk bättre *nu* när jag har varit borta (...); jag förstår att (...) just att komma från en (annan) kultur (...) det handlar (...) om att man liksom utgår ifrån

olika saker (i olika kulturer)” (s.29). Vidare angående förståelse berättar Sam att hans syn på sig själv som musiklärare i relation till kulturell mångfald har förändrats utifrån hans deltagande i utbytet; nu är hen inte samma musiklärare som hen var innan hen deltog i utbytet. Anledningen till denna förändring ”grundar väl sig i det här... att jag har *sett* en annan kultur inifrån” vilket har gjort att hen hoppas att hen ”kan *förstå... dju-pare* vad det innebär (...) att *vara* från en annan kultur, (att vara) i en ny kultur, och sånt där”. Givet denna förändring menar Sam att hen ”i *vissa* fall” säkerligen skulle ”kunna få bättre kontakt med vissa elever” (s.60). För att förklara vad hen avser med bättre kontakt och vilka elever hen specifikt har i åtanke, berättar hen om ett möte som inträffade när hen i musiklärarutbildningen hemma hade VFU på en grundskola:

Det var en *nyanländ* elev (...) som kom ifrån [utbyteslandet] och så frågade jag eleven var den kom ifrån, och så märkte jag att eleven var nyanländ och inte kunde svenska så bra, kunde liksom (svenska) litegrann, och... plötsligt så kände jag igen hela grejen med... att prata med eleven; det var *exakt* som att prata med... en person som när jag bodde i [utbyteslandet]. Jag kände igen hela grejen liksom, det sättet som eleven betedde sig på och saker den pratade om (s.60).

Med detta sagt menar Sam att ”*just* om jag får nån elev som är ifrån [utbyteslandet] så tror jag att jag kommer att ha mycket enklare att... att förstå eleven och... ta *in* eleven och sådär”. Detta uttalande föranleder att jag efterfrågar huruvida Sam menar att hen skulle kunna få kontakt av detta slag även med elever som inte är ifrån utbyteslandet; elever ifrån andra kulturer och andra länder. Om detta säger hen: ”Mmm!” (s.60), varpå hen för följande resonemang:

Grejen med den eleven var ju... att (...) jag förstod ju, jag *visste* ju saker om elevens kultur; jag kunde såhär name-droppa ställen vi båda hade varit på och såhär prata om saker man äter och om allt möjligt, så då kunde jag ganska mycket *just* ”fakta” om elevens kultur. Och för att (...) kunna connecta på samma *sätt* med en person ifrån... *Iran* eller nånting, då tror jag att jag skulle behöva lite mer fakta liksom, och kunna ha varit i den kontexten litegrann innan (s.61).

Medan Sam således menar att hen fick kontakt av ovan nämnda slag tack vare att hen hade specifik kunskap om elevens kultur, samt menar att hen i viss utsträckning behöver ha upplevt sammanhanget kring en elevs kultur för att få sådan kontakt med eleven, tror hen dock att hen i möte med elever ifrån andra kulturer och länder än utbyteslandet de facto ”har an-

vändning *för* (...) just det perspektivet (ifrån utbytet)... av vad en annan kultur kan innebära liksom; inte bara språk, (eller) vilken musik det är eller vad man äter, utan även... normer, hur man ser på saker". Inför möte med elever ifrån andra kulturer och länder än utbyteslandet menar Sam likaledes att hen, ifrån deltagande i utbytet, dels har fått med sig "just förhållningssätt och perspektiv på saker och... nån slags förståelse (...) över situationen att... *vara* i en annan kultur", dels har fått med sig ett förhållningssätt som utgörs av "att inte (...) *anta* för mycket om sina elever"; att inte "*tro* att man... vet (...) hur eleven tänker" baserat på "vart (eleven kommer ifrån)" (s.61). Specifikt i relation till förståelse berättar Sam vid flera tillfällen om upplevelser och erfarenheter gjorda under utbytet som har med språk att göra. Dels talar hen om att hens brist på språkförståelse var en barriär som hindrade hen från att vistas i kulturen: "jag fattade inte språket först, det där var kanske den första och största *barriären* på nåt sätt" (s.32). Likaledes menar hen att om hen hade haft kunskap i det språk som talas i utbyteslandet hade hen kunnat ta del av kulturen i högre utsträckning: "jag tänker att jag (...) skulle kunnat ta del av det (kulturen) mycket *mer* om jag skulle ha förstått *språket*". I linje med det sistnämnda berättar Sam att hens bristande språkförståelse hindrade hen ifrån att umgås med sina medstudenter: "det fanns ju ett ganska stort *hinder* där om man skulle hänga med sina medstudenter (från utbyteslandet); det är ju svårt att *prata* liksom" (s.54). Till detta tillägger hen att hen givet bristande kunskaper i utbyteslandets språk både hamnade utanför gruppen av medstudenter, och inte tillfullo lyckades ta del av kulturen:

Det skulle ha varit gött att bara liksom kunna ge sig ut och hänga fritt (med mina medstudenter) men det... man blir ju liksom: 'Här är gruppen och här är jag; hallå?', ja, det går inte att komma *in* i det (kulturen) på samma sätt om man inte kan språket tror jag (s.54).

Med bakgrund av dessa till förståelse relaterade upplevelser och erfarenheter av att inte förstå respektive inte kunna utbyteslandets språk, berättar Sam att hen "märkte att... man (...) *blev* ju den... 'utlänningen' på nåt sätt, liksom i (utbytes)landet" (s.54). Ingående i upplevelsen av att i utbyteslandet vara (alternativt känna sig som) en utlänning, var för Sam att hen började umgås med studenter ifrån Sydafrika. I sammanhanget utbyteslandet upplevde hen att dessa studenter var lika mycket västerlänningar, respektive lika mycket utlänningar, som hen själv:

[O]m det kommer en tysk *hit* (till Sverige) liksom då säger man: 'Det här är en *tysk*, kommer från Tyskland, det här är en utlänning', liksom. Men när

jag var *där* (i utbyteslandet) och så träffade jag en tysk då var det såhär: 'Aah! En västerlänning!'; att man hamnade i (...) samma *grupp* på nåt sätt (...) så jag hängde liksom med sydafrikaner och såg det som att dom var... dom skulle kunna ha varit ifrån *Västergötland* liksom; det (Sydafrika) kändes som lika långt ifrån (utbyteslandet) som Sverige är (långt ifrån utbyteslandet) (s.54).

Ingående i upplevelsen av att i utbyteslandet vara en utlänning var för Sam likaledes att hen och studenterna ifrån Sydafrika tillsammans var "utanför normen; man är ifrån en annan kultur" (s.54).

Upplevelser och erfarenheter av sociala normer: Genom deltagande i utbytet har Sam lärt sig "att det är viktigt som lärare att förstå" att "*förklaringar* för *beteenden*" står att finna i "dom här... olika kulturella ursprungen". Detta talar hen också om i termer av att hen lärt sig att det existerar "beteende[n] som kanske *är* mer... accepterat och mer *norm* (...) i *kulturen* (...) (än) på andra... ställen". Denna lärdom talar hen om som något hen lärt sig under utbytet som har med kulturell mångfald att göra. Sam förklarar att de beteenden hen avser är sådana "som man själv inte är *van* vid, (beteenden) som man kanske själv ser som... nåt *negativt*; (ett) beteende som... om liksom en elev med svenskt ursprung skulle göra det skulle det vara (betraktas som)... respektlöst och störande". I syfte att förklara ytterligare ger hen tre exempel på beteenden (sätt att agera) hen upplevde i utbyteslandet. Det första exemplet handlar om en klädrelaterad norm: "jamen (som) typ det här att man viker upp... t-shirten på varma dagar" (s.59);

[N]är det är sommar i [utbyteslandet] och det är varmt ute och killar, män, går runt i en t-shirt typ så är det *jättevanligt* att dom viker *upp* t-shirten och lägger den såhär (så) att magen sticker ut, *hela* magen, (småskrattar) *helt* såhär... det är så man gör, det är *helt* socialt *okej* liksom (s.28).

Vidare berättar Sam om den reaktion hen menar att ovanstående beteende skulle få i Sverige: "om man gör så i Sverige så skulle man säga: 'Vilken slusk! Äckel!', liksom". Det andra exemplet handlar om en uppförandekategori: "på många sätt så är man nog lite oartig i [utbyteslandet], i svenska mått (mätt)". Sam poängterar att hen inte kan komma på något "*konkret* exempel" på det sätt vilket människor i utbyteslandet kan vara oartiga i jämförelse med människor i Sverige. Till detta tillägger hen dock följande om sin upplevelse av, och reaktion kring, oartighet: "men det var ändå vissa saker man tänkte på som var såhär: 'Jaha, okej?!', och så blir man *van* vid det och så struntar man i det efter ett tag liksom" (s.59). Det

tredje exemplet handlar om olika normer gällande rasism och rasistiska uttalanden. Sams beskrivning av olika normer kring detta utgörs av en jämförelse mellan å ena sidan utbyteslandet och den världsdelen det ligger i, och å andra sidan västvärlden:

Det känns också som att man (i utbyteslandet och i västvärlden) har lite olika syn på det här med rasism och... såna saker, för inom [den världsdelen utbyteslandet ligger i] *finns* det ganska mycket rasism mellan länderna, och även *utåt* (länder utanför den världsdelen utbyteslandet ligger i) (...) Jag såg att man kunde vara lite okänslig i det (rasism) *där* (i utbyteslandet) eftersom att man kanske inte har... mött *på*... det på sätt som man har gjort i västerlandet liksom, i väst, *på*... samma *sätt* (som man har gjort i väst); man har inte varit så nära det här med *slaveriet* och sånt där (s.59).

Med detta sagt berättar Sam om att en medstudent fällde ett uttalande om en afroamerikansk musiker. Uttalandet fälldes i samband med att medstudenten hade en musiker i åtanke och skulle förklara för Sam vem hen tänkte på. Medstudenten refererade då till musikern i fråga som en ”’big black man’” (s.59). Nedan beskriver Sam olika normer gällande rasistiska uttalanden, specificerar på vilket sätt hen menar att människor i utbyteslandet kunde vara lite okänsliga gällande rasism och uppger anledningar till varför det skulle kunna vara så, samt återkommer till att jämföra normer kring rasism i å ena sidan utbyteslandet och den världsdelen det ligger i, och å andra sidan i Sverige och i väst:

Det var viktigt det här med att han (musikern) var en ’black man’, liksom. Det (hudfärg) är ingenting man skulle lägga sin, ha betoning på i Sverige liksom. Men *där* (i utbyteslandet) var det ändå så här en grej (...) det var inte lika... farligt att säga så där, dom pratade ändå på ett annat *sätt* liksom och det var inte... man kunde *vara* mer rasistisk utan att bry sig *om* det liksom. Men det kan också ses som en sak som kulturen (utbyteslandets) inte har kommit *fram* till än att... att *tänka* på det där, (att) vara medveten om såna saker. Det är klart (tydligt) att man inte har stött *på* samma... saker som vi har gjort i... *väst* liksom (...); vi har ju varit väldigt nära slaveriet och... *antisemitism* liksom... (...) och *sånt* har man... inte varit så nära i [den del av världsdelen som utbyteslandet ligger i] som jag förstår det (s.59-60).

Likaledes, och avslutningsvis, gällande upplevelser och erfarenheter av sociala normer menar Sam att det finns kunskaper hen fått del av under utbytet, tillika saker hen lärt sig genom deltagande i utbytet, som hen inte skulle kunna ha lärt sig om hen valt att endast studera vid musikleklärutbildningen hemma, det vill säga om hen valt att inte delta i utbytet: ”Jaa,

perspektiv på kulturer; *just* den grejen att... bara *förstå* att... man kan ha olika... synsätt på saker och sånt, (att man kan ha olika) infallsvinklar på problem”. För Sam är detta den största lärdomen hen gjort under utbytet: ”det är väl den största delen av allting tror jag” (s.55).

Erfarenheter av att möta människor ifrån olika och andra kulturer: Om deltagande i utbytet berättar **Robin** att ”*mötet* med andra människor (...) påverka(r) vem som helst” (s.89);

[N]är man kommer från annanstans då har man ju helt enkelt inte sin identitet (...) man pratar inte *språket* längre, (och) en stor del av identiteten sitter ju där, man börjar *tänka* på ett annat språk kanske (s.89).

Vidare berättar hen att man ju ”möter (...) studenter... som *kommer* ifrån *andra* (kulturer)... *helt* andra... kulturer” (s.90). Med detta sagt säger Robin: ”Och allt det här *formar* ju en som *människa* liksom (...); sättet man... socialiserar på och kommunicerar (på)” (s.89). Dessa erfarenheter menar Robin ”*berikar... sättet* man förhåller sig till sina elever på”. Med tanke på att elever i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang ”*är* olika”, är dessa erfarenheter användbara dels för ”att se... att: ’Vi har den här gruppen här med olika individer’, liksom”, dels för ”att få dom (eleverna) att fungera som (...) en *grupp* och i *sig* (som enskilda individer) liksom”. Till detta tillägger Robin att i förhållande till dessa ändamål är ”erfarenheten” av att ha mött studenter ifrån helt andra kulturer ”ju (...) *jätteviktig* liksom” (s.90).

Analys

Studenterna uttrycker, och/eller ger uttryck för, att utbytesstudierna har resulterat i vad som bäst kan beskrivas som förståelse för ’den Andre’. De gör så på flera olika sätt.

Att vistas i och uppleva ett nytt land, en ny kultur och i samband med det inte förstå dels det språk som talas dels förgivettaganden i kulturen, har gett viss inblick i hur det kan vara att komma till ett nytt land respektive att vara flykting. Att inte behärska musik och traditioner i utbyteslandet samt att komma till det med annan musik och till viss del andra traditioner resulterade i att få uppleva hur det är att i ett mångkulturellt sammanhang vara i minoritet. Utbytesstudierna har resulterat i ett öppnat synsätt på invandring; en människa som bor i exempelvis Sverige och har sitt ursprung i exempelvis Kurdistan kan med rätta identifiera sig som både svensk och kurd och som varande lika mycket svensk som vilken annan människa som helst som bor i Sverige. Att i form av skolbesök ta

del av ett annat skolsystem ledde till att skillnader mellan utbyteslandet och Sverige gällande kulturell mångfald i skola och samhälle uppmärksammades: i utbyteslandet upplevdes den kulturellt mångfaldiga skolan som naturlig; elevernas hudfärg upplevdes vara oviktig och elever stämpades inte på grund av sin hudfärg (vilket härleddes till att alla elever har samma ursprungskultur/är av utbyteslandets nationalitet samtidigt som de identifierar sig med sitt forna ursprungsland). I skolor i Sverige upplevs elevernas hudfärg vara viktig; på grund av hudfärg antas elever komma från ett annat land än Sverige (givet att en elev i Sverige med annan hudfärg än vit ofta antas ha annan kulturell härkomst än svensk). Att under utbytesstudierna behöva lära sig förstå hela sammanhanget (kulturen, språket, studieämnena), sammantaget med insikt i att detta är något som tar mycket tid och kraft i anspråk, har resulterat i förståelse för vad det innebär att som elev vara nyanländ och komma till en ny kultur; för eleven förhåller det sig likadant. Att ha vistats i ett land där ett annat språk än modersmålet talas har dels resulterat i en större förståelse än tidigare för att språket för en nyanländ elev kan vara ett hinder för lärande och därmed att en elevs svårigheter i ett skolämne inte behöver ha med bristande ämneskunskaper/-förståelse att göra. Dels har det lett till utvecklade språkkunskaper, vilket i sin tur har resulterat i förståelse för, samt ett förstående förhållningssätt gentemot, nyanlända elever. Att ha sett en annan kultur inifrån har dels bidragit med förståelse för vad det innebär att i en ny kultur vara ifrån en annan kultur. Dels har det lett till utveckling av lärarskapet i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang: möjlighet till bättre kontakt med elever ifrån utbyteslandet (att enklare förstå och ta in dem); i möte med elever ifrån andra kulturer och länder än utbyteslandet ha användning för perspektivet att tillhörighet till och ursprung i en annan kultur inte enbart kan innebära att tala ett annat språk, lyssna på annan musik, och äta annan mat, utan även kan innebära att ha andra normer (synsätt); att inte anta för mycket om sina elever, exempelvis tro att man känner till deras tankesätt baserat på deras ursprungsland/-kultur; vikten av att förstå att förklaringar till elevers beteenden (sätt att agera) står att finna i deras kulturella ursprung; insikt i att det finns beteenden (sätt att agera) som kan vara mer accepterade och mer norm i en kultur än de är i andra kulturer. Att komma till ett nytt land och dels inte känna till de sociala normerna, dels ha total avsaknad av kunskap i det språk som talas, har resulterat i förståelse för vad det innebär att som elev vara nyanländ; att vara ifrån en annan kultur och se en ny kultur. Att placeras och befinna sig i kontexten utbytesstudier innebar en upplevelse

av att vara avvikande från normen. Total avsaknad av kunskap i det språk som talas i utbyteslandet, och/eller bristande språkförståelse upplevdes vara en barriär tillika ett hinder vad gäller att dels kunna ta del av kulturen tillfullo, dels kunna kommunicera och umgås med människor i kulturen. Detta ledde till en upplevelse av att känna sig som en utlänning. Bidragande till denna känsla var att inleda umgänge med studenter ifrån Sydafrika vilka upplevdes som lika mycket väster-/utlänningar som en själv. Upplevelse av att de tillsammans var utanför normen och hade sitt ursprung i en annan kultur än den de vistades i. Således upplevdes både utanförskap och samhörighet. Att möta studenter ifrån flera olika kulturer och helt andra kulturer än en själv har resulterat i ett berikat förhållningssätt gentemot elever i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Detta eftersom sådana möten dels formar en som människa avseende det sätt på vilket man socialiserar och kommunicerar med andra människor, dels berikar det sätt på vilket man förhåller sig till sina elever; givet att elever i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang är olika är upplevelser och erfarenheter av möten med människor ifrån helt andra kulturer användbara. Detta för att kunna se att en grupp elever utgörs av olika individer samt för att kunna åstadkomma att eleverna fungerar både som grupp och som enskilda individer i en grupp. Att komma till en annan kultur eller ett annat land och inte behärska språket som talas innebär att inte längre ha sin identitet, detta eftersom en stor del av ens identitet utgörs just av ens språk. Att komma till en annan kultur eller ett annat land kan vidare innebära att börja tänka på ett annat språk.

Som framgår av studenternas många och rika utsagor ovan har de genom deltagande i utbyte fått *inblick i, och erfarenhet av att vara, 'den Andre'*; att vara i ett annat land, uppleva en helt annan kultur, leva med ett annat språk, samt möta andra människor såväl som andra normer, har inneburit att behöva förstå hela sammanhanget, förlora sin identitet, vara i minoritet och avvikande från normen, känna sig som en utlänning, uppleva utanförskap men också samhörighet med andra utlänningar, samt få inblick i att vara flykting. Ur perspektivet interkulturellt lärande har utbytesstudierna således gett studenterna möjlighet att sätta och leva sig in i ”de 'andra och annorlunda' människornas situation och behov” (Lahdenperä 2022, s.4). För studenterna är en följd av dessa erfarenheter att de fått förståelse för elever som inte kan svenska, elever i Sverige som har sitt ursprung i en annan kultur och/eller ett annat land, elever som flytt, samt nyanlända elever. Det vill säga, de har fått förståelse för 'den Andre'; ur perspektivet interkulturellt lärande har de utvecklat ett förhållningssätt

tillika en förmåga att på ett kognitivt och känslomässigt plan möta och ”behandla den andre” med ömsesidig förståelse (Lahdenperä 2011, s.33). Givet detta har studenterna genom utbytesstudierna utvecklat *ett reciprokt tänkande*, en viktig och gynnsam aspekt för att förvärva kompetens i interkulturalitet (Lahdenperä 2022). Förhållningssättet tillika förmågan att på ett kognitivt och känslomässigt plan möta och behandla den andre med ömsesidig förståelse (Lahdenperä 2011) framgår vidare å ena sidan genom blotta användandet av ordet *förståelse*, och å andra sidan genom talet om dels möjlighet till bättre kontakt med elever i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang, dels att möten med människor ifrån helt andra kulturer är användbara för att kunna se att en grupp elever utgörs av olika individer samt för att kunna åstadkomma att de ska fungera både som grupp och som enskilda individer i en grupp. Likaledes kommer i detta till uttryck *särskild interkulturell kompetens*, det vill säga det finns en potential i att känsligheten, här i form av förståelse, omvandlas till ett lämpligt och effektivt beteende i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang (Bennett 2009).

Medan ovanstående analys utgör det huvudsakliga sätt på vilket interkulturellt lärande ägt rum utifrån de erfarenheter som presenterats och sammanfattats i detta tema, finns ytterligare en intressant aspekt att stanna till vid. Utbytesstudierna har ägt rum i ett sammanhang av en annan subjektiv kultur än den egna och genom deltagande i utbytet har studenterna kommit i kontakt med och fått erfarenhet av alternativa världsbilder, alternativa och unika perspektiv på hur fenomen särskiljs från varandra, samt erfarit att perspektiv är relativa och varierar (Bennett 2009). Detta framgår dels av att ingående exemplifiera och beskriva människors beteenden eller sätt att agera, dels av insikten att det finns beteenden som kan vara mer accepterade och mer norm i en kultur än i andra, dels av utveckling av perspektivet att tillhörighet till och ursprung i en annan kultur inte enbart innebär att tala ett annat språk, lyssna på annan musik, och äta annan mat utan även att ha andra normer; andra synsätt och andra perspektiv. Vidare framgår det av att utifrån skolbesök identifiera och uppfatta skillnader i vikt som läggs vid, samt fördomar eller antaganden utifrån, elevers hudfärg i å ena sidan utbyteslandet och å andra sidan hemlandet. Således har studenterna *kontrasterats* med andra sätt att uppfatta och se på olika slags företeelser (Lahdenperä 2022; 2011). Genom konfrontation med andra och olika tankesätt och sätt att värdera har de därtill blivit varse sitt eget sätt att kategorisera, värdera och tolka (a.a.), såväl som medvetandegjorts om det egna menings- och värdesystemet

(Lahdenperä 2022). Att det är så framgår dels av hållningen att det är viktigt att förstå att förklaringar till elevers beteenden står att finna i deras kulturella ursprung, dels av det nya förhållningssättet att inte anta för mycket om sina elever, exempelvis tro att man känner till deras tankesätt baserat på deras ursprungsland/-kultur. Likaledes framgår det av det nya och öppnade synsättet på invandring som utgörs av att en människa som bor i exempelvis Sverige och har sitt ursprung i exempelvis Kurdistan med rätta kan identifiera sig som både svensk och kurd och som varande lika mycket svensk som vilken annan människa som helst som bor i Sverige. Dessa menings- och värdesystem, dessa nya perspektiv, förstår jag även som att studenterna problematiserar och omarbetar ”konstruktionen av ’Vi och de Andra’” (Lahdenperä 2022, s.4). Med bakgrund av ovan har de således utvecklat *ett kulturkontrastivt förhållningssätt* (Lahdenperä 2022; 2011), en viktig och gynnsam aspekt för förvärvande av kompetens i interkulturalitet (Lahdenperä 2022).

Tema 4: Pedagogiska vyer har vidgats

Deltagande i utbytet har gett Mio förberedelse i form av *kunskaper om högre utbildning i ett annat land*. Detta berättar hen om i utdraget nedan.

[A]tt få liksom förståelse för... jaa, bara (småskrattar) få *koll* på hur det kan *vara* i ett annat land helt enkelt inom *skolan* (...) (Man) får ju en *uppfattning* om hur saker funkar på ett annat *universitet* och i ett annat *land*, och det har man ju *alltid* användning av; att kunna liksom *berätta* för nån *annan* hur... hur det funkar i ett annat *land* för att man själv har *erfarenhet* av det, alltså det väger ju mycket *tyngre* än att ha *läst* i en bok att: ’I [utbyteslandet] så funkar det si och så’, det... jag menar, *jag* kan säga hur det funkar för jag har *varit* där, och jag liksom vet av egen *erfarenhet* (s.104).

Kunskaperna ifråga talar Mio också om i termer av något hen lärt sig under utbytet som hen relaterar till kulturell mångfald; ”hur det kan va att vara... ja kanske framförallt *student* i ett annat land, och hur undervisning kan gå *till* i ett annat land” (s.99).

Utbytesstudierna gav Mika förberedelse i form av *uppochnedvända och förändrade synsätt kring normer och förgivettaganden avseende musiklärarutbildning och musikundervisning*:

Den här utbyteskursen (...) *den* tyckte jag vände *upp och ner* på *jättemycket* av mina synsätt liksom, den förändrade *jättemycket* hur jag ser på saker (...) Det (blev det) här med att när man möter nåt annat så ser man på sitt eget på ett nytt sätt (...); jag kände att jag började *ifrågasätta* det

egna, allt som är normer och liksom allt som bara tas för givet såhär, det var (fanns) grejer jag inte ens hade tänkt på (att) det tas för givet (Mika, s.12-13).

Denna slags förberedelse återkommer Mika till vid ytterligare tillfällen under intervjun. Under ett av dem talar hen om förberedelsen i termer av att det finns saker hen fick vara med om, och saker hen lärt sig, under utbytet som hen inte skulle ha fått vara med om och inte heller skulle ha lärt sig om hen inte deltagit i utbytet:

Som sagt så tyckte jag ju att (...) hela utbytet vände *upp och ner* på mitt sätt att *tänka* kring utbildning på nåt vis. Jag vet inte exakt hur jag ska förklara det, men det var som att helt plötsligt så började jag ifrågasätta *allt* (...) Det var liksom saker som blev uppenbara såhär bara: 'Jaha *såhär* gör ju vi, det *måste man ju* inte göra! Det har inte jag ens *tänkt* på!', liksom att: 'Men så *gör vi ju* bara för att vi gör så', eller så. Men så har man inte ens *tänkt på* att man kan göra på nåt annat *sätt* liksom (s.26).

Mika förklarar vidare genom att tillägga att hen upplever att man är så inne i sitt eget sätt att göra (bedriva undervisning på) ”så att man (...) inte ens *ser* att det finns ett *alternativ*. Så (då)... fortsätter man bara göra så (som man alltid har gjort)”. Om hen inte deltagit i utbytet skulle hen ”inte ha *tänkt så* annars”. Att under utbytet få vara med om att synsätt kring normer och förgivettaganden blev uppochnedvända och förändrade kändes ju för Mika ”som en jättestor grej som jag... bär med mig typ, och det tror jag inte att jag hade fått på nåt annat sätt riktigt” (s.26). Mika berättar att de synsätt kring normer och förgivettaganden som blev uppochnedvända och förändrade genom deltagande i utbytet har med musikleäro-utbildning och musikundervisning att göra. Hen förklarar att det ju var ”så *himla många* grejer som man tänkte på (så) jag kommer inte (ens) *på* alla” (s.29). Mika drar sig dock till minnes flera exempel. Dels upptäckte hen att fördelningen mellan huvudinstrument och konststillhörighet skiljde sig åt i musikleäro-utbildningarna hemma respektive i utbyteslandet; medan det hemma förhöll sig så att studenter av kvinnligt kön vanligen hade sång som huvudinstrument (och studenter av manligt kön vanligen spelade ett instrument som huvudinstrument), förhöll det sig i utbyteslandet så att studenter av kvinnligt kön spelade instrument såsom blås och stråk. Dels upptäckte Mika att medan merparten av studenterna hemma spelar något ”av rockbandsinstrumenten, *eller kanske* nåt blås(instrument inom afro inriktning)”, spelade fler studenter i utbyteslandet ”*klassiska* instrument” samt att det därtill bland studenterna förekom en större variation med

avseende på vilka instrument de spelade. Dels märkte Mika, när utbytesmedstudenterna besökte musiklärarutbildningen i Sverige, att de ju var ”väldigt såhär förundrade över att vi spelar *rock och pop* i skolan, och att vi spelar det *här* (i musiklärarutbildningen) också liksom”. Mika beskriver sin reaktion kring detta: ”så det tänkte jag på: ’Jaha! Just det, det har jag inte ens *tänkt* på att vi *gör*’, liksom eller såhär för det tog jag så förgivet” (s.28). Vidare förstod Mika att i den musiklärarutbildning hen besökte i utbyteslandet ska samtliga musiklärarstudenter lära sig spela flera biinstrument inom den instrumentfamilj deras huvudinstrument ingår i. Mika beskriver sin reaktion kring detta: ”Och *det* var också såhär, *det* kände jag bara: ’Shit! *Det* hade ju vart *jättekul*’”. Hen förklarar att om det hade varit likadant ”*här* på (musiklärar)utbildningen (...) då skulle ju vi (musiklärarstudenter) kunna influ(era)” fler elever att börja spela ”stråk och blås”. Detta med tanke på att det ”i (det) svenska samhället” ju är ”färre och färre som spelar” dessa instrument. Därtill berättar Mika att det under utbytet ”väcktes många tankar” relaterade till olika syn på vad ordning och disciplin i undervisning är. Medan musiklärarstudenter ifrån utbyteslandet tyckte att en lektion var ”stökig” eftersom elever under en paus i en orkesterrepetition inte övade på sina stämmor, tyckte musiklärarstudenter ifrån Sverige inte alls att lektionen var stökig: ”och vi var såhär: ’Ööh, va?! Dom (eleverna) satt ju typ helt *tysta*’, liksom”. Vidare var Mikas tanke kring detta följande: ”’Oj, vänta tills ni kommer till Sverige, då kommer *ni* bli chockade’, (småskrattar) liksom. Det var också såhär... (en) aha-upplevelse (kring) hur *o-strikt* vi (i Sverige) har det, och ganska *stökigt* i klassrummet” (s.29). Under ett annat tillfälle då Mika återkommer till förberedelse av slaget uppochnedvända och förändrade synsätt talar hen om hur det var att komma tillbaka hem ifrån utbyteslandet; att efter utbytesstudierna komma tillbaka till musikhögskolan och musiklärarutbildningen. Då upplevde hen ”ju verkligen det som jag har sagt flera gånger nu; att man tittar på sitt eget på ett annat sätt”. Mika förklarar vad hen avser med detta och berättar att hen började

vända och vrida på *allting* liksom; jamen helt plötsligt så kunde jag tänka: ’Just det, men om man *inte* gjorde såhär då, hur skulle man kunna göra *då?*’, eller: ’Skulle man kunna göra som *dom* gjorde?’, eller (och så vidare)... (jag) ifrågasatte grejer som jag inte hade gjort förut typ (s.30).

Vidare om att komma tillbaka hem, relaterat till att under utbytet få vara med om att synsätt kring normer och förgivettaganden blev uppochnedvända och förändrade, berättar Mika att ”när vi har haft diskussioner och

så i klassen” har hen känt och upplevt att hen ”tänker på ett lite annat *sätt nu* än vad vissa (medstudenter) gör”. Mika tycker att hen under utbytet ”lärde sig grejer som såhär... ja, fick en att tänka på lite andra sätt, och då kanske andra inte alltid *förstod* typ” (s.36).

Att ha varit i, och tagit del av, en annan undervisningskultur har gett Charlie förberedelse i form av *nya förhållningssätt inför att bedriva undervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang*. Förhållningssätten ifråga, vilka hen fått med sig ifrån upplevelser och erfarenheter av att under utbytet ha VFU, relaterar dels till det socioekonomiska sammanhanget, dels till brist på arbete med värderingar och värdegrund tillika brist på normkritiskhet kring heteronorm, dels till förekomst av anti-jantelag. Ett nytt förhållningssätt framkommer genom att Charlie refererar till förhållanden givet *det socioekonomiska sammanhanget* på VFU-skolan:

[D]å (med tanke på förhållningssätt) är det ju lite det dom pratade om... dom (lärare) som jobbade där (VFU-skolan), eller även medstudenterna som hade praktik (där)... att det (bland elever) finns liksom behov utanför skolan och sådär som dom (lärare) till *viss* del måste tillgodose och till *viss* del inte *kan* tillgodose (2, s.27).

Med orden *behov utanför skolan* avser Charlie dels elevers behov av fysisk närhet i form av kramar, dels elevers behov av en föräldrafigur. Med bakgrund av uttalandet ovan uttrycker hen att förhållningssättet ifråga utgörs av att ”*det* är en bra grej att ta med sig” in i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang ”att... man liksom (har) upplevt eller *sett* det”; att det i ett socioekonomiskt utsatt sammanhang kan finnas behov bland elever vilka lärare till *viss* del måste men till *viss* del inte kan tillgodose (2, s.27). Gällande *brist på arbete med värderingar och värdegrund* tillika *brist på normkritiskhet kring heteronorm* berättar Charlie att det i den undervisning hen observerade under VFU var ”*väldigt* typ *heteronormativt* och *så*” (2, s.28). Vad hen avser med detta tydliggörs i samband med att hen i *allmänhet* talar om saker hen under utbytesstudierna kom att tänka på gällande musikleklärarutbildning och musikundervisning. Charlie upplevde att det i den musikleklärarutbildning hen tog del av under utbytet saknades ”arbete med *värderingar* och sådär”. Medan sådant arbete ju är ”ganska mycket (i) *fokus* här (i musikleklärarutbildningen hemma)”, förekom det inte alls i den utbildning hen tog del av i utbyteslandet: ”men alltså (...) ja *där* var det ju i alla fall inget (arbete med värderingar), där var det ju *bara* såhär ren lärandeteori; typ Piaget, såhär Konstruktivism,

men inget såhär (arbete med värderingar)” (2, s.7). Det sätt på vilket brist på arbete med värderingar tog sig i uttryck i den musikundervisning Charlie observerade under VFU:n beskriver hen i nedanstående utdrag:

[O]ch det *tänkte* vi ju på *direkt* också när vi var ute och såg praktiken och så hur mycket det är killarna och tjejerna; är det nån ringdans såhär eller nån sån lek typ så är det alltid såhär: 'Ja, killarna yttre ringen, tjejerna inre', eller tvärtom, och *jättemycket* sånger om att dom ska gifta sig och det är nån slags såhär: 'Ja, då går en kille och kramar en tjej', och lite olika såna där (saker), att det är *väldigt* så. Och låt-texterna då (var) *hela* tiden såhär: 'Mannen är ute och jobbar, och kvinnan är hemma i köket', alltså det blir väldigt tydligt för oss liksom att (småskrattar) *allt* handlar (om heteronorm) (2, s.7).

Gällande *förekomst av anti-jantelag* berättar Charlie att den undervisning hen observerade under VFU var ”ganska alltså tvärtemot jantelagen (...); det blir gärna att man *lyfter* fram individen och sådär” (2, s.28). Vad hen vidare avser med detta tydliggörs i samband med att hen i *allmänhet* talar om sina upplevelser av skillnader mellan musikundervisning i utbyteslandet och musikundervisning hemma:

[D]et är *individuellt* på ett helt annat sätt (i utbyteslandet); man (lärare) tar upp individer som är duktiga, in i mitten av en ring, upp framför hela klassen (...) (läraren säger): 'Gör du det bra så får du komma hit', *eller* 'Nu ställer vi dig här så får du chansen att glänsa!', och det tas väldigt naturligt av eleverna också; om man får chansen så tar man den, och en del vill inte ta den och en del tar den, men... alla accepterar det sättet att... få ha *allt* fokus på sig under en kortare tid. (Och det är) väldigt mycket applåder för individuella prestationer, det kan vara ganska korta moment då men det blir ändå en applåd och det är nästan alltid, det *kan* vara ifall hela klassen har sjungit nånting eller sådär så blir det spontana applåder (...) men det är väldigt ofta *väldigt riktad* uppmärksamhet, riktat *beröm* mot individer och det behöver absolut inte vara så att alla i en hel grupp eller en hel klass får den typen av beröm utan det är (enskilda individer) (1, s.25).

Charlie berättar att hen och hens utbytesmedstudenter ”pratade med varandra” och ju har ”*diskuterat*” kring dessa upplevelser och erfarenheter (av brist på arbete med värderingar och värdegrund tillika brist på normkritiskhet kring heteronorm, samt förekomst av anti-jantelag) (2, s.28); ”den diskussionen vi hade (...) var ju över flera såna här praktikdagar som vi hade då, (och) *den* uppstod ju för att vi *möttes* av en annan *kultur*” (2, s.29). Medan de ”verkligen inte” trodde att det heteronormativa sätt på vilket ”lekarna var utformade” och det sätt på vilket lärare

”behandlade en *grupp* (elever) (...) skulle funka så bra här i Sverige”, tänkte de dels: ”...det måste vara en annan *kultur* som gör det mer *naturligt* att det funkar för *alla* (lärare och elever) här (i utbyteslandet)” (2, s.28), dels: ”Här (i utbyteslandet) funkar det jättebra med att typ ta fram *individen* och verkligen att *alla* förväntas applådera den’ (...) *verkligen* om det är nån som *kan* nåt då lyfter man verkligen *fram* det (...) så det *kan* funka” (2, s.29-30). Charlie tror att dessa samtal och diskussioner kan ha bidragit till ”att man då har format sina tankar kring att se *till* så att det (i ens kommande yrkesverksamhet) *inte* blir en *sån* situation” i vilken ”nån (elev) skulle kunna vara *jätteobekvä*m (med heteronormativa lekar och att bli framlyft som individ)” (2, s.28). Utifrån dessa upplevelser och erfarenheter innefattar ett annat nytt förhållningssätt ”den här medve(tenheten) (...) för vad som kan vara okej att göra och *inte* (göra i det kulturellt mångfaldiga klassrummet vad gäller utformning av lekar och behandling av en grupp elever)”. Med detta sagt menar Charlie dels att man ju kan ”dra *slutsatsen*” att: ”Det kan vara bra att ha den där *känsligheten*” (2, s.29), dels att känsligheten i sig väl utgör ”ett *förhållningssätt* som jag fick från VFU-erfarenheten där; att (...) i det kulturellt mångfaldiga *klassrummet* så kan man ju försöka läsa *av* då i fall det (lyfta fram individen) funkar eller inte (funkar) liksom” (2, s.29-30).

Alex berättar att samtliga av hens tankar om sin ”profession, eller så som jag *vill* jobba som lärare, *det är ju* format efter den resan (utbytet) på nåt sätt”. Vad Alex avser med att hens tankar om sin profession är formade efter utbytet, förklarar hen på följande sätt: ”det var *ögonöppnande* att *tänka*... på sig själv utifrån nån annans perspektiv eller så... eeh... men också att... reflektera över vad det *innebär* att vara musiklärare...”. Att ta del av ett annat skolsystem ledde därtill till att Alex förstod att ”deras skolsystem är helt annorlunda än vårt”. Under utbytet upptäckte hen således ”skillnader och likheter” mellan utbyteslandets skolsystem och skolsystemet i Sverige. Dessa skillnader och likheter menar hen i sin tur ”har format hur jag tänker att jag *vill* jobba” (s.45). Med dessa erfarenheter av skillnader och likheter i bagaget, menar Alex att det ”inte bara” är hens ”*egna erfarenheter* från min *egna skolgång*” som har format hur hen vill arbeta i sin kommande yrkesverksamhet; även utbytesstudenters erfarenheter av musiklärarutbildning och musikundervisning i grundskolan i Sverige har format hens tankar om hur hen vill arbeta: ”när *dom* kom och såg med färska ögon på *vår utbildning* så fick man *själv* se på skolan med *egna* (nya) *ögon*”. Utan erfarenheten av att ha upplevt andras ögon på musiklärarutbildning och musikundervisning i grundskolan me-

nar Alex att ens tankar om hur man vill arbeta i sin kommande yrkesverksamhet endast formas av ens egna begränsade erfarenhet av desamma. Detta uttrycker hen på följande sätt: ”som det lätt blir när man (bara utgår ifrån sin egen erfarenhet av sitt lands skolsystem): ’Ja jag har ju gått i skolan; jag gick ju folkis efter gymnasiet, och då har jag ju gått i *skolan*’” (s.45). De upplevelser och erfarenheter – av att ta del av ett annat skolsystem respektive att vara med om att andra tar del av ens skolsystem – vilka beskrivits ovan talar Alex om som förberedande i form av *nya förhållningssätt inför att bedriva undervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang*. Också i *allmänhet* talar hen om sådana upplevelser och erfarenheter. Dels menar Alex att hen, efter att ha tagit del av ett annat skolsystem, nu är en annan musiklehrare än hen var innan hen deltog i utbytet; ”jag skulle nog säga att jag vågar *kritisera* väldigt mycket mer *nu* (...) jamen jag *vågar* tänka utanför boxen kanske man kan säga, för att jag har sett *en annan* praktik”. Efter deltagande i utbytet upplever Alex att hen nu ”kan *ifrågasätta saker* (...) såhär: ’Varför ser skolsystemet ut likadant *i alla* åldrar från F-9?’, man är (ju ändå) ganska olika som barn och som tonåring”. Likaledes känner Alex att hen ”har utvecklat förmågan att *tänka*: ’Fast *varför* är det *så*?! Det är väl ingenting som säger att skolan måste se likadan ut *nu* som den alltid har gjort för att *den alltid* har gjort det’, eller så”. Att ha tagit del av ett annat skolsystem menar Alex därtill har lett till att hen utvecklat förmågan att vända blicken mot sig själv, och sin roll, som lärare: ”Och också utifrån *mig själv*: ’Hur kan *jag*... kan jag utmana *mig själv* i hur jag *undervisar*? (...) Hur *påverkar* dom här *valen* som *jag gör* undervisningen?’” (s.43). Vidare gällande upplevelser och erfarenheter av att ha tagit del av ett annat skolsystem berättar Alex om hur det var att efter avslutat utbyte komma tillbaka till musikhögskolan och musiklehrarutbildningen. Hen upplevde då, och kunde då ”*störa*” sig på, att ”[m]an är fyrkantig i sitt synsätt”; ”alla studenter, det gäller ju alla och det kan gälla *mig* också, att man *är* ju liksom i *sin* lilla värld eller såhär, och så *tänker* man inte *utanför* den”. När Alex kom tillbaka ”då kanske det var extra *mycket* så” att hen störde sig på medstudenters fyrkantiga synsätt. Om ”sina klasskamrater till exempel” kunde hen då tänka ”såhär: ’Ja fast har du *tänkt på* att det här är ju bara? Du gick i skolan *där* och så har du gått... du *har* bara den här (begränsade) *synen* på det’”. Med detta sagt konstaterar Alex vad det att ta del av ett annat skolsystem ledde till för hens del: ”om man breddar lite så påverkas liksom *synen* på hur undervisning *bör vara* (...); om man får ett annat perspektiv så tänker man *om* liksom” (s.42). Gällande upplevelser och

erfarenheter av att andra tar del av ens skolsystem berättar Alex att när musiklärarstudenterna ifrån utbyteslandet vistades i Sverige förstod hen att hen själv var fyrkantig i sitt synsätt: "...då när *dom* kom på besök, (småskrattar) då insåg man ju hur fyrkantig man var själv" (s.43).

Analys

Studenterna talar om förberedelse av att under utbytesstudierna ta del av ett annat musikpedagogiskt sammanhang; genom utbytesstudierna har deras pedagogiska vyer vidgats. De benämner detta på ett flertal olika sätt och uttrycker vad förberedelsen utgjordes av.

Att få en uppfattning om och erfarenhet av hur saker fungerar på ett universitet i ett annat land än Sverige gav kunskaper om hur det kan vara att vara student, samt om hur undervisning kan bedrivas, i ett annat land. Att få exempel på hur en annan musikundervisningskultur kan se ut ledde till uppochnedvända och förändrade synsätt kring normer i och förgivettaganden om musiklärarutbildning och musikundervisning, samt att börja ifrågasätta och reflektera över normer och (egna) förgivettaganden gällande musiklärarutbildning och musikundervisning. Att ha tagit del av utbyteslandets skolsystem, och ha varit med om att musiklärarstudenter ifrån utbyteslandet tagit del av det svenska skolsystemet, beskrivs som att få se på skolan i Sverige med nya ögon och har lett till ett förhållningssätt som utgörs av att reflektera över vad det innebär att vara musiklärare. Egna erfarenheter av skillnader och likheter mellan de båda ländernas skolsystem, såväl som utbytesstudenters erfarenheter av det svenska skolsystemet, har format tankar om arbetssätt i kommande yrkesverksamhet; deltagande i utbytet har gett nya perspektiv vilket resulterat i en förmåga att se på sig själv i sin musiklärarroll. Detta avseende förhållningssättet att reflektera dels över om, och i sådana fall hur, det är möjligt att utmana sig själv i sina arbetssätt, dels över hur de val man gör påverkar undervisningen. Nya perspektiv har också resulterat i att ens syn på hur musikundervisning bör vara (normer) har påverkats. I undervisning som observerades under VFU upplevdes brist på arbete med värderingar och värdegrund, brist på normkritiskhet kring heteronorm, samt förekomst av vad som uppfattas som individualism. Detta resulterade dels i en normkritisk medvetenhet kring vad som kan vara okej att göra och inte göra i det kulturellt mångfaldiga klassrummet gällande utformning av lekar och behandling av en elevgrupp, dels i en känslighet inför att i det kulturellt mångfaldiga klassrummet läsa av vad som fungerar och inte fungerar vad gäller be-

handling av en elevgrupp avseende att rikta uppmärksamhet och/eller beröm till gruppen kontra individen.

Att ha tagit del av ett annat musikpedagogiskt sammanhang har för studenterna inneburit interkulturellt lärande. Av ovan framgår att de har *kontrasterats* med andra sätt att uppfatta och se på olika slags företeelser, i detta fall musiklärarutbildning samt musikundervisning i högre utbildning såväl som i skola, vilket gett insikt i att det finns andra, alternativa, uttryck och tolkningar av dessa företeelser än de egna. Detta har i sin tur lett till att studenternas kulturella, eller om man så vill musikpedagogiska, horisonter – uppfostran (utbildning/skolning) i, förutfattade meningar om, och erfarenheter av musiklärarutbildning och musikundervisning – har omprövats och breddats. En följd av denna omprövning och breddning är lärande och nya kunskaper i form av nya synsätt, perspektiv, förhållningssätt samt arbetssätt (Lahdenperä 2022; 2011).

Vidare har det att ta del av ett annat musikpedagogiskt sammanhang inneburit att *granska sin subjektivitet på ett självkritiskt sätt*, en aspekt av *interkulturell kompetens* (Lahdenperä 2022). Detta framgår av att studenterna formulerar sig på följande sätt: 'ifrågasätta det egna', 'vända och vrida på allt', 'reflektera över vad det innebär att vara musiklärare', samt 'tänka på sig själv som musiklärare ur en annan människas perspektiv'. Därtill framgår det av att de frågar sig själva: 'kan jag utmana mig själv i hur jag undervisar?', 'hur påverkar de val jag gör undervisningen?', 'om man inte gör såhär, hur skulle man kunna göra då?', 'skulle man istället kunna göra som dem gjorde?'.

Även i detta tema kommer *interkulturell känslighet* och *särskild interkulturell kompetens* till uttryck; i det andra musikpedagogiska sammanhanget uppfattas kulturella skillnader mellan utbyteslandet och hemlandet avseende brist på arbete med värderingar och värdegrund, brist på normkritiskhet kring heteronorm, samt förekomst av vad som uppfattas som individualism. I mitt tycke har den förnimmelsemässiga urskiljningen av dessa skillnader en hög komplexitet vilket tyder på en hög känslighet. Vidare finns en potential i att den känslighet som utvecklats i det andra musikpedagogiska sammanhanget – dels i form av en normkritisk medvetenhet kring vad som kan vara okej att göra och inte göra i det kulturellt mångfaldiga klassrummet, dels i form av en känslighet inför att i det kulturellt mångfaldiga klassrummet läsa av vad som fungerar och inte fungerar – omvandlas till ett lämpligt och effektivt beteende i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang i hemlandet (Bennett 2009).

Tema 5: Musikaliska vyer har vidgats

Nya kunskaper genom möte med utbyteslandets musik: Elis berättar att hen genom utbytesstudierna ju får ”en... bra inblick i den musiken (utbyteslandets musik)” (1, s.24), samt att hen efter deltagandet har ”en grund i alla fall” som utgörs av att hen ”*vet* hur svänget ska låta” (2, s.13). Genom besök ”på skolor” i utbyteslandet har Elis ju kommit ”i kontakt med den musiken”, musik ifrån ett annat land. Hen konstaterar dock att det rör sig om just ”*en* musikstil (...) eller *ett lands* musikstil” (1, s.15).

Musikalisk breddning: Genom deltagande i utbytet fick Lo bredda sig musikaliskt. Detta i bemärkelsen att hen fick kunskaper i, såväl som erfarenheter av, att spela ”mycket olika *genrer* och nya (musik)*stilar*” än det musikaliska innehåll hen studerar i musiklärarutbildningen hemma (2, s.11). Om den musikaliska breddningen under utbytet säger Lo dels att ”det blev *jättemycket* av det (...) så det var jättestor skillnad (jämfört med musikaliskt innehåll i musiklärarutbildningen hemma)” (2, s.12). Dels berättar hen att ”det var *väldigt* öppet” för (2, s.12), och blev ”naturligt” (1, s.24), att bredda sig musikaliskt under utbytet. Den musik Lo spelade under utbytet mötte hen dels i kurser vilka var del i utbytet, dels i kurser och musikaliska sammanhang som hen blev inbjuden av medstudenter att delta i, dels själv tog initiativ till att delta i med det för hen specifika syftet att bredda sig musikaliskt. Ett exempel på det förstnämnda är ”en kurs som (...) är såhär typ brukspiano plus (musik)teori i kombination”. Om kursen berättar Lo att undervisningen bedrevs i grupp och att det musikaliska innehållet bestod av ”väldigt mycket [utbyteslandets] musik (...) och *lite* såhär standardjazz också”. I kursen var det ”väldigt *tydligt* att såhär: ’Vi ska lära oss kompa [musikstil specifik för utbyteslandet]’, till exempel, ’som är *vår* musik’ (...); det var liksom... deras populärmusik som *kommer* ifrån folkmusiken” (2, s.16). Ett exempel på det nästnämnda är att medstudenter frågade Lo ”såhär: ’Jamen ska du inte vara med och spela i *jazzensemblen* och *storbandet*?!’”. I dessa två sammanhang spelade Lo dels på sitt huvudinstrument, dels på ett annat instrument som tillhör samma instrumentgrupp som hans huvudinstrument. Lo berättar att hen köpte det andra instrumentet ”och försökte lära mig själv såhär från lite nybörjarböcker (...) jag spelade (instrumentet) *lite* för *länge* sen, som barn (...) så jag skulle säga att jag började från scratch liksom” (2, s.12). När Lo fick frågan om att vara med och spela i dessa sammanhang var hans reaktion därför: ”’Men alltså, jag har bara spelat [det andra instrumentet] i en månad’”. Medstudenternas svar på detta var: ”och dom bara: ’Nej men *det* gör ingenting!’” (2, s.12). Ett exempel på det sistnämnda är att Lo

under utbytet halkade ”in på *andra* stilar” (1, s.24), och spelade i ytterligare sammanhang. Exempelvis i en ”[utbyteslandets folk-/populärmusik]-ensemble” (2, s.12). Om sin musikaliska breddning i dessa tre sammanhang, och om hur hen kände inför att spela i dem, säger Lo:

Så jag gick ju med i alla ensembler, mycket med [det andra instrumentet] som jag (småskrattar) *precis* hade börjat spela, i *genrer* som jag inte *heller* (småskrattar) såhär riktigt hade spelat. Så *det* var ju lite... galet kändes det som, *samtidigt* kände jag att det var en väldigt bra chans för att... jag *kände* att jag inte hade nånting att *förlora* när jag var där (...); *där* kände jag såhär att: ’Nu har jag en chans att göra *vad som helst*’ (...) så jag bara *körde* (2, s.12).

Lo berättar att hen är ”väldigt glad och tacksam” att hen både ”*fick* den *möjligheten*”, och tog sig möjligheten, att bredda sig musikaliskt. På grund av breddningen ”lärde jag mig ju *jättemycket*, verkligen” (2, s.12); ”så *det* är... (...) ja det är en av dom viktigaste *musikaliska* grejerna jag fick *med* mig *därifrån*, jag fick kunskap och möjlighet att spela *fler* stilar, *fler* instrument” (2, s.13).

Lo talar också om *förekomsten av ”musikalisk kulturell mångfald (...)* inom ett land” som något utbytesstudierna gett hen förberedelse i form av. När hen kom till utbyteslandet var hens initiala tankesätt om dess musik att ”’*Här* har vi [utbyteslandets] musik. Den kan vara såhär, och såhär’”. Hen upptäckte dock att utbyteslandet ju är ”ett *jättestort* land” och att det inom landet dels finns ”*väldigt* mycket *olika* (musikaliska) kulturer (...); musikrötter och så”, dels ju finns ”*jättemycket* såhär... rytmer, [utbyteslandets] rytmer”. Lo förstod att ”det var mer *komplext* än jag hade tänkt från början och att (...) man kunde se på musiken på olika sätt beroende på vart i landet man kom ifrån” (2, s.21). Denna erfarenhet talar Lo om som något hen lärt sig under utbytet som relaterar till kulturell mångfald.

Deltagande i utbytet har gett **Charlie** förberedelse i form av *musikalisk breddning*: På olika sätt och vid flera tillfällen under sin andra intervju talar hen om musikalisk breddning *i allmänhet*. Dels känner Charlie att hen under utbytet ”fick *utmana* mig själv med att liksom hantera (...) (nya) musikaliska *idiom*” (2, s.17). Vidare berättar hen att hen ju ”spelade (...) *mer* i ensemble (där) än vad jag gör här (hemma), och (då)... helt annan musik (...); som [utbyteslandets] jazz och [musikstil specifik för utbyteslandet] och sådär” (2, s.19). Därtill berättar Charlie att hen tycker att ”det var väldigt bra” att hen ”fick... så pass *bred* musikalisk (skolning), alltså att det var... många *olika* typer av [utbyteslandets] musik och sådär i

utbildningen”. Till detta tillägger hen att hen ”*verkligen*” känner att ”hela utbytesgrejen (...) inte *minst* då rent liksom musikaliskt och professionellt” är ”en del i sin *bank* (av olika musikstilar) eller vad man ska (säga)” (2, s.18). Charlie berättar att hen tycker att musikutbildningen hemma inte överhuvudtaget har förberett hen inför att bedriva musikundervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Detta givet att dess musikaliska innehåll överlag ”är ganska likriktat” samt att det inte finns ”så mycket *normkritik* kring likriktningen (2, s.32). I direkt anslutning till att hen berättar detta säger hen att det, nu när hen deltagit i utbytet, dels slår hen hur musikaliskt likriktat det är i musikutbildningen hemma, dels att hens deltagande i utbytet har gett bred musikalisk förberedelse:

[D]å är det ju snarare *verkligen* att jag tänker att jag fick med mig det här året i utbyteslandet som har gjort att jag (har fått bred musikalisk förberedelse)... alltså det har varit en väldigt värdefull *del* av att jag har fått åka till (utbyteslandet)... för att det *inte* finns så mycket (normkritik kring den musikaliska likriktningen) här (musiklärarutbildningen hemma) (2, s.32).

Analys

Studenterna talar om förberedelse i form av att under utbytesstudierna möta annan musik och annat musikaliskt innehåll än i musiklärarutbildningen hemma och den inriktning som studeras däri; genom utbytesstudierna har studenternas musikaliska vyer vidgats.

Utbytesstudierna gav en god inblick, respektive en grund, i utbyteslandets musik; kunskap/kännedom om musikens sväng och hur den ska låta. Under utbytesstudierna upptäcktes förekomst av musikalisk kulturell mångfald inom ett land. Därtill gav utbytesstudierna insikt i att ett lands musikkultur(er) är en komplex företeelse. Musikalisk breddning ägde rum. Detta i form av fler, och olika, stilar och genrer (jazz och musikstil specifik för utbyteslandet), i andra ämnen (brukspiano och musikteori), och i andra kurser/ensembleformer (jazzensemble, ensemble i vilken musikstil specifik för utbyteslandet spelades, storband) än i musiklärarutbildningen och inriktningen hemma. Detta både på huvudinstrument och annat instrument inom samma instrumentgrupp. Beståndsdelar i musikalisk breddning utgörs av ensemblespel i form av utbyteslandets jazz och en musikstil specifik för utbyteslandet samt många olika musikstilar ifrån utbyteslandet. Att hantera dessa nya musikaliska uttryck/särarter var utmanande. Beståndsdelarna i breddningen utgör nu en sammantagen del i en bank av olika musikstilar.

Att musikaliska vyer vidgats samt att nya musikaliska kunskaper förvärvats under och genom utbytesstudierna är uppenbart, och studenterna menar att detta gett dem förberedelse inför att bedriva musikundervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Huruvida interkulturellt *musikaliskt* lärande ägt rum, och i sådana fall på vilket eller vilka sätt, är svårare att konstatera. I utsagorna ovan finns dock spår av att uppfatta och identifiera musikkulturella skillnader, detta givet studenternas tal om musikalisk breddning. Exempelvis att det musikaliska innehållet var ett annat i utbytesstudierna än det är i musicklärarutbildningen hemma och att därför passa på att bredda sig under utbytet. Eller att det musikaliska innehållet i utbildningen hemma är relativt likriktat i jämförelse med det musikaliska innehåll som studerades genom utbytesstudierna (Bennett 2009). Vidare är det möjligt att betrakta det som att de möten med annan musik och annat musikaliskt innehåll som ägt rum under utbytesstudierna har utgjort en slags *musikalisk kontrastering* som lett till att studenternas kulturella, alternativt musikaliska, horisonter – deras musikaliska uppfostran (utbildning/skolning), socialisation, och erfarenheter – har omprövats och breddats (Lahdenperä 2022; 2011). Därtill kan upptäckt av förekomst av musikalisk kulturell mångfald inom ett land, samt insikt i att ett lands musikkultur(er) är en komplex företeelse, förstås som utveckling av förmåga att betrakta eller förstå kulturella skillnader som fenomen vilka är komplexa, det vill säga förstås som utveckling av en aspekt av *interkulturell kompetens* (Lahdenperä 2022).

Tema 6: Musikdidaktiska vyer har vidgats

Förberedelse genom *att möta en annan musikundervisningskultur*: Mika berättar att hen genom deltagande i utbytet ”*definitivt*” har lärt sig saker som relaterar till att bedriva musikundervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Dels har hen kommit på ”*nya sätt*” med hjälp av vilka ”*man kan... införa kulturell mångfald*” i musikundervisningen. De exempel på detta som hen ger är ”*vilka instrument man använder*” i undervisningen (s.32), ”*vilka instrument man pratar om*” i undervisningen, ”*att man skulle kunna presentera mer, fler instrument*” för eleverna, samt att genom ”*musiklyssning (...)* diskutera mer med barnen vad man hör” (s.31). Dels berättar Mika att deltagande i utbytet gav hen ”*ett exempel på hur det kan se ut på ett annat ställe*”, det vill säga ”*ett exempel på hur en annan (musikundervisnings)kultur kan se ut*”. Därigenom väcktes både konstateranden som ”*såhär: 'Dom gör så och vi gör så'*”, samt en ”*nyfiken(het)* på att lära mig om *fler* ställen”. Att få ett sådant exempel

menar Mika vidgade hens ”syn på vad kulturell mångfald (i musikundervisning) kan vara”. På vilket sätt förklarar hen såhär: ”innan (utbytet) tror jag inte (att) jag *tänkte* (att musikundervisning bedrivs särskilt olika i olika länder), jag *tänkte* liksom ändå att alla gör ganska *lika* som oss (...) så det var en *jättestor* grej bara att *inse* det” (s.32). Vidare uttryckande förberedelse av detta slag menar Mika att hens *syn på sig själv som musiklärare* – i relation till att bedriva musikundervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang – *har förändrats genom deltagande i utbytet*. I sin förklaring av på vilket sätt för hen ett liknande resonemang som ovan; hen har fått en förståelse för att ”musikundervisning (i andra länder) ser inte likadan ut som (i Sverige)... ja, att man *kan* bedriva musikundervisning på väldigt *många* olika sätt”. Detta har lett till att Mika, ”nu *efter det* (utbytet)” kanske kommer ”undervisa på ett annat sätt (...); dom elementen som jag *tar in* kommer ju bidra till en kulturell mångfald”. Detta eftersom hen ju kommer ”variera min undervisning *mer* tänker jag, innehållsmässigt, eller *försöka* göra det liksom. Så *dom elementen* kanske *blir* en kulturell mångfald liksom (...); att det (undervisningsinnehållet) kan bli *mer variationsrikt*” (s.33). Med detta sagt konstaterar Mika att utbytet har förberett hen eftersom det ”hjälpste mig att komma på nya *sätt* (att bedriva musikundervisning på), (och) *nya* element att föra in i undervisningen, (samt) nya *sätt* att lära sig om musik” vilka ”kanske kan vidga... den kulturella mångfalden *i* min undervisning” (s.34).

Gällande huruvida det genom deltagande i utbyte finns några särskilda kunskaper att ta del av som kan påverka en i ens framtida roll som musiklärare säger Elis:

Ja alltså (...) om man ska (tänka) tillbaka till (förberedelse i relation till) den mångkulturella punkten (...) så får man ju (genom utbytet) ändå en... bra inblick i den musiken (utbyteslandets musik), vilket påverkar (en) och (...) vilket man så klart kan utnyttja och använda sig av *i sin* framtida lärroll (1, s.24).

Deltagande i utbytet har gett förberedelse i form av *nytt musikaliskt innehåll*, ”*musiken* därifrån”, som Elis kan använda i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. En god inblick och grund i utbyteslandets musik har i sin tur medfört att hen ”kan jobba med det (musiken) på ett annat sätt (nu)” (2, s.13). Med förberedelse specifikt i relation till kursplanens delsyfte i åtanke berättar Elis att hen genom deltagande i utbytet, till skillnad från musikaliskt innehåll i musiklärarutbildningen hemma, kommit i kontakt med musik från ett annat land. Trots att det rör sig om

enbart ”en musikstil (...) eller ett lands musikstil” har detta fyllt en förberedande funktion (1, s.15). Likaledes berättar Elis att hen genom utbytesstudierna har fått *idéer kring musikaliskt innehåll* som hen kan och tänker sig använda i sin kommande musikundervisning specifikt med kursplanens delsyfte i åtanke. Inför sin kommande musikundervisning i grundskola har Elis ju varit ”ganska pepp ett tag på att (...) ha nåt sjok nån gång där man jobbar med slagverk och lite sådär”. Genom deltagande i utbytet känner Elis att hen ”till viss del” har fått kunskaper för att göra detta, ”absolut” i form av ”att visa grejer och så (...) bara såhär: ’Det här är en [namn på ett i utbyteslandet vanligt slagverksinstrument], och såhär spelar man den’”. Elis säger att även om hen inte för tillfället kommer ”ihåg ordagranna delar av kursplanen” så finns det ”ju dom (formuleringarna om) att man ska belysa andra kulturer”. Givet det kommer hen ”*antagligen (...)* ju använda mig av det (slagverk) nån gång, det skulle jag *tro*”. Hen poängter dock att eftersom ”slagverksgrejer” kanske inte ”är mitt huvudområde” känner ”jag inte att jag är så fördjupad i det att jag skulle kunna lära ut det på en vidare hög nivå” (2, s.6). Med detta sagt konstaterar Elis dock följande:

Även om jag inte är expert på [utbyteslandets] percussion så är jag ju kanske bättre på det än (på) gambisk eller indisk (percussion), eller så lik-som. Så det är ju absolut nåt jag tror att jag kommer använda mig av det (utbyteslandets percussion). (Och) om inte annat så kan man använda sig av slagverksrytmer och sånt (...) även i annan musik (2, s.6).

Förberedelse kring *att i kommande undervisning använda musik och musikaliskt material ifrån olika kulturer och länder*: Kim berättar att utbytet förberett hen eftersom det ”gjorde mig *mindre* rädd för att... hämta lik-som... (musikaliskt) *material*, undervisningsmaterial från olika kulturer. Så att *det* har, på *så sätt* har det (utbytet) ju också gjort det (förberett)” (2, s.15). Likaledes berättar Kim att hen efter deltagande i utbytet dels ”känner mera inspiration till att använda musik från andra kulturer, andra länder”, dels känner sig ”*mer* motiverad och inspirerad och mer... *orädd* för att *ta in* andra influenser” (2, s.4), och dels känner sig ”mer *orädd* för att ta in (...) *annan* typ av musik (...) än det man så lätt faller *in i* utifrån den repertoar vi får här (på musikhögskolan)” (2, s.5). Vidare beskriver Kim att det innan deltagande i utbytet kändes ”som en större barriär” att i kommande undervisning använda musik ifrån andra kulturer och andra länder; ”du vet såhär: ’Åh... hur ska man hitta *sån musik?*!’” (2, s.4). Efter deltagande i utbytet känner sig Kim musikaliskt ”mer *bevandrad*”

och ”även om det ’bara’ är i [utbyteslandets] musik” (2, s.4) upplever hen att ”nu har jag *gjort den* barriären; nu har jag *lärt mig lite* av ett annat lands musik och *det var ju inte* så svårt” (2, s.5). I sin tur har detta lett till att ”barriären känns inte lika stor längre”; efter deltagande i utbytet vill Kim inte endast använda sig av musik ifrån utbyteslandet utan hen känner sig ”även nyfiken på att ta in annan (musik)” (2, s.6):

[T]yp spansk och fransk eller italiensk musik eller vad [svordom] vet jag, eller rumänsk eller asiatisk eller, förstår du? Att jag känner att såhär: '[Svordom] vad nice att få möta en annan, *ett annat* lands *sound!*', liksom så. Så *det* känner jag mig mer taggad på, det känns som att nåt har *öppnat sig* inom mig liksom (2, s.6).

Samtidigt som Kim, på ovan beskrivna sätt, menar att deltagande i utbytet förberett hen musikaliskt inför att undervisa i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang, poängterar hen att hen i kommande musikundervisning skulle använda musik och musikaliskt material ifrån olika kulturer och länder i samma utsträckning i en klass i vilken samtliga elever är uppvuxna i Sverige, som hen skulle i en klass i vilken elever är uppvuxna i andra länder än Sverige; ”det är ju ingenting jag skulle göra *mer*, eller förstår du? Om jag hade en klass såhär: ’Här har jag trettio stycken (elever), alla är uppvuxna i Sverige’, så skulle jag ju inte göra det *mindre* i den klassen jämfört med andra klasser” (2, s.14). Att i undervisningen använda sig av musik och musikaliskt material ifrån olika kulturer och länder vill Kim snarare göra i syfte att hjälpa samtliga elever, oavsett ursprung, att bli bevandrade i (musikalisk) kultur ifrån andra kulturer. Detta då hen menar att det berikar eleverna:

Jag tänker att det är berikande för (...) elever, barn och ungdomar, att få *hjälp* att bli *bevandrade i*, (att få) uppleva, höra, prova, smaka, lyssna (eller) vad det nu än är, att anv(ända) *kultur* som härstammar från *andra kulturer* som... *vissa* (elever) kanske har nära till, alltså dom kanske har släktingar (där), dom kanske har varit där, dom kanske *är* därifrån vad vet jag, men... att liksom, jamen att ge *alla* den möjligheten, *så* tänker jag (2, s.14).

Den tidigare nämnda slutsatsen tillika lärdomen att elever ifrån samma land inte per automatik har samma kulturella bakgrund är något Kim återkommer till. Hen talar om den som ett *nytt förhållningssätt* inför att bedriva musikundervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang (2, s.13):

Och nu känns det igen som att jag upprepar mig, men det (ett nytt förhållningssätt) är väl det jag sa innan att (...) jag *inte* (längre) kommer (...) göra

ett likhetstecken mellan (att) folk från samma land (...) har samma kulturella bakgrund (2, s.13).

Gentemot elever i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang tar sig detta nya förhållningssätt i uttryck som att Kim ”inte (längre kommer) *utgå ifrån* att vissa elever har lättare att relatera till en viss musik”. Om musiklärare utgår ifrån att vissa elever de facto har lättare att relatera till viss musik än vad andra elever har, tror hen ”att man kan gå vilse” samt ”kan trampa *fel* liksom (...) såhär att: ’Ni *svenskar* kan ju den här låten’ (...) (och) det är ju inte *alls* säkert (att det är så)”. Givet detta nya förhållningssätt menar Kim att det nu ”blir en ganska stor skillnad ändå på hur jag tänker att jag kommer förhålla mig (till elever) liksom”; nu vill hen ”inte göra en så stor grej av vem som kan relatera till vad”. Istället kommer hens förhållningssätt gentemot elever vara följande: ”Nu gör vi *det här*’, och sen visar det ju sig; vissa kan (relatera till) det och vissa kan det inte liksom (...) det är ju inte *så* viktigt vem som har hört den eller inte hört den (utan): ’Det här är *musik*’” (2, s.13).

Deltagande i utbytet har gett Charlie förberedelse i form av *nytt musikaliskt material* att använda i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Materialet ifråga utgörs av percussionsmusik. Å ena sidan talar Charlie om detta *i allmänhet*. Då i termer av ett material hen fått med sig ifrån utbytet som hen skulle kunna använda i musikundervisning i grundskolans högre åldrar; ”vi fick ett häfte med... *femstämmiga* [musikstil]-rytmer som man kan bryta ner, och *det* tänker jag går ju (...) det var ju *jättebra* grejer tror jag som man skulle kunna använda i alla fall i högre (åldrar)”. Till detta tillägger hen att om materialet ifråga ska användas i ”lite lägre åldrar” tror hen att man ju får ”förenkla ganska mycket (...) men *grundidén* funkar ju *jättebra* såklart (...) det går att sätta ihop till... ett beat eller ett groove som faktiskt är såhär: ’Det *här* är [utbyteslandets] musik’”. Charlie tror att materialet ”absolut skulle kunna funka” i lägre åldrar och förklarar att ”det som var bra med den här percussionsgrejen var ju att en *enskild* stämma inte alltid var *jättesvår*” (2, s.13). Å andra sidan återknyter hen till den nämnda percussionsmusiken när hen talar om nytt musikaliskt material hen fått med sig ifrån utbytet inför att bedriva musikundervisning specifikt i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang; ”det här exemplet med percussionsmusik (...) *det* kan ju vara... upplyftande, en ingångsport till att ta fram musik från olika delar av världen” (2, s.28). Charlie poängterar att valet att använda sig av percussionsmusik inte enbart handlar om att beta av percussionspel som ett av

flera arbetsområden, utan att det skulle vara ett medvetet val av musikaliskt material specifikt utvalt för ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang:

[A]tt det inte *bara* är att: 'Jamen nu har vi gjort en percussionsgrej med barnen', utan att det *också* är: 'Det *här* är musik från en annan del av världen' (...) 'Det här är verkligen vad man håller *på* med och hur det *låter*, ja i en annan kultur, i ett annat land' (2, s.28).

Deltagande i utbytet har också gett Charlie förberedelse i form av *nytt musikaliskt innehåll* att använda i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Under en musiklektion på VFU-skolan lärde Charlie och hans utbytesmedstudenter eleverna en sång på svenska. Upplägget var att eleverna fick "säga lite svenska ord (ur texten), och vi sjunger resten". I ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang menar Charlie att detta ju går "att vända på *här* (hemma) såklart; att man såhär (låter eleverna säga lite ord ur texten till en låt på utbyteslandets språk och att man själv sjunger resten)... så *det* finns ju liksom". Om detta musikaliska innehåll konstaterar hen att utfallet skulle kunna vara att eleverna "bara kan tycka att det är en kul grej liksom med ett annat språk, man (eleverna) behöver inte *förstå* (orden/texten)" (2, s.29). Likt resonemanget ovan om percussionsmusik poängterar Charlie att det musikaliska innehållet ifråga skulle vara ett medvetet val av musikaliskt innehåll, specifikt utvalt för ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang:

[A]tt det är på *riktigt* då; att det inte *bara* är... ja, nåt *påhittat* för att understryka den *grejen* (en sång på ett annat språk än svenska). Utan att det ändå är en riktig låt från en riktig (kultur)... liksom, (från) ett annat land på ett riktigt språk (...) *det* tänker jag är en bra grej att ha i den här banken av... verktyg eller vad man ska säga (...); liksom i relation till (...) (att) bemöta (kulturell) mångfald eller... att man *själv* kan... låtar på *nåt* annat (språk) än engelska och svenska som kanske dominerar annars liksom (2, s.29).

Tankar och idéer kring hur elever kan mötas på andra (nya) sätt i ett musikaliskt undervisningssammanhang: Robin berättar att "mötet med *musiken* (utbyteslandets folkmusik), och med... människorna som... musicerar den liksom, och att vara i den kulturen" fick hen "att tänka på vilka... likheter och skillnader det finns" mellan utbyteslandets folkmusik och svensk folkmusik. Därtill ledde dessa möten till att hen "*lärde* mig mycket på att *se* att det faktiskt *finns* (...) en helt annan folkmusiktradition liksom" (s.76). I nedanstående uttalande beskriver hen de skillnader hen har

i åtanke, det vill säga de sätt på vilka utbyteslandets folkmusik skiljer sig åt ifrån svensk folkmusik:

[J]ag upplever ju att det är mycket i den musiken som... har ett annat *uttryck* liksom, som har *andra* musikaliska (...) preferenser och (andra) sätt att placera... *rytmen* (på), och ett annat sätt att *dansa* på (...); våran dans är improvisatorisk på ett sätt, deras är mer strukturerad (s.77-78).

Vidare angående skillnader mellan utbyteslandets folkmusik och svensk folkmusik menar Robin att ”musikkulturen är *mycket, mycket* mer förankrad i det som dom kallar [utbyteslandets] folkmusik, den är mycket mer förankrad i hela *samhället* än vad den *svenska* folkmusiken är (...); den lever på ett annat sätt” (s.78). Robin berättar att hen, utifrån att ha upplevt och erfart dessa skillnader, började ”*tänka* liksom (kring) (...) [h]ur man kan... *mötas* i (...) ett *musikaliskt* sammanhang på *andra* sätt än... hur jag kanske skulle ha (ut)format... undervisningen för mina elever *annars*” (s.79). Till detta tillägger hen:

[O]m man tänker att jag skulle ha (...) tagit *in* det här i en undervisningssituation) där vi säger att vi (till exempel) *har* (...) musikanter som är vana att spela i en svensk tradition, så finns det ju *massor* med (andra) förhållningssätt som jag skulle kunna ta *in* som jag har fått med mig ifrån [utbyteslandet] (s.79).

Med detta sagt ger Robin följande exempel på *nya förhållningssätt* hen fått med sig ifrån utbyteslandet vilka hen skulle kunna använda sig av i en undervisningssituation, respektive i ett musikaliskt sammanhang, för att därigenom göra det möjligt för elever att mötas på andra (nya) sätt än de skulle i förhållande till hur hen (tänker sig att hen) normalt skulle utforma sin musikundervisning:

(Exempelvis) det här att prata om: 'Hur kan vi arrangera det här (i stunden); *utan* att vi bestämmer nånting (i förväg)',²³ (...) [e]ller: 'Nu placerar vi rytmen i *framkant*', så som man skulle ha gjort (i utbyteslandet), (eller): 'Hur skulle vi ha (det) om vi placerade in den (rytmen) på det *här* sättet?', eller: 'Hur skulle det vara om vi *dansade* till det här?' (s.79).

²³ [I] Sverige så (...) har vi liksom en stäm spelstradition (...) men dom *har* inte det (...) (utan) dom arrangerar mycket liksom (...) i *stunden* (...) *vi* kanske inte gör det lika mycket (...); när man är en *grupp* då är det ofta att: 'Jamen nu gör vi ett *arrangemang*'. Men det var inte liksom självklart på det sättet (i utbyteslandet), dom har ett annat förhållningssätt (...); det kändes som att det var mer: 'Nu *spelar* vi och så blir det vad det blir', och att dom är väldigt... *lyhörda* istället då på vad som händer i stunden (Robin, s.72).

Att använda sig av dessa förhållningssätt menar Robin ju är ”ett perspektiv på (musikalisk) *mångfald* (i musikundervisning); då blir det ju *två* (folkmusik)traditioner som möts”. Till detta tillägger hen att hen ”tänker” att hen ”har ett ansvar att... *inte* (...) bara förmedla *ett* förhållningssätt till gehörsspel till exempel”, med vilket hen avser poängtera att användande av förhållningssätten ifråga gör det möjligt för elever att mötas på andra (nya) sätt; ”Jaa, precis”. Förberedelse av dessa slag talar Robin om i termer av något hen lärt sig genom deltagande i utbytet som har med kulturell mångfald att göra. Därtill menar hen att de nya förhållningssätten ifråga är användbara i relation till att bedriva musikundervisning som går i linje med delsyftet i kursplanen för musikämnet i grundskolan; ”Ja, precis” (s.79). På vilket sätt de är användbara för detta förklarar hen med följande uttalande: ”jag har ju fått med mig liksom fler... modeller (förhållningssätt) liksom för att... lära ut på gehör till exempel”. Hen specificerar att det faktum att hen har fler modeller till hands leder till att hen inte fastnar i att använda endast en modell i sin undervisning, vilket i sin tur leder till att hen inte ”riskerar (...) främja bara dom eleverna som” en viss modell ”funkar för” (s.80).

Deltagande i utbytet har även gett Robin förberedelse i form av *nytt musikaliskt innehåll* att använda i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Under utbytet la hen ”ju märke till: ’Vilken musik *funkar?*’, liksom... (jag) samlar på mig en massa repertoar”. Inledningsvis berättar Robin att hen under instrumentalundervisning har provat att använda repertoaren ifråga ”med mina elever liksom” (s.81). Om repertoaren, och om hur hen tänkte när hen samlade på sig den, berättar hen följande:

Det är både såhär: ’Det här är (...) låtar som *alla* mina elever *gillar*’, liksom eeh... och det (...) kanske dyker upp nån elev som inte gillar den låten men att... liksom *hitta* såna låtar som... *har* och som tar *upp* det här (med)... jamen: ’Vi ska jobba med rytmer, vi ska jobba med sväng, vi ska jobba med...’, vad som helst liksom eeh... och då *har* jag ju en lista liksom på låtar (s.81-82).

Med detta sagt tillägger Robin att medan hen ”inte... (har) testat det (repertoaren) i grundskolan” så ”*upplever*” hen ”att det funkare” att använda även i det undervisningssammanhanget; ”...jag är helt övertygad om att (...) det går att ta in den repertoaren i undervisningen” (s.82).

Ett nytt förhållningssätt till att bedriva musikundervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang: Robin berättar att förhåll-

ningssättet ifråga utgörs av att kunna ge elever ”konkreta *beskrivningar*” av musikaliskt innehåll; ”att kunna *prata* om det som man *gör*”, det vill säga om den musik man spelar (s.80). Hen förklarar att förhållningssättet är ett resultat av ”*mötet*” mellan svensk folkmusik och utbyteslandets folkmusik; ”från att jag har spelat... den *här* musiken (svensk folkmusik) ganska mycket och sen att spela [utbyteslandets] (folk)musik *mycket*” (s.81), har ju lett till att hen ”har sett (...) *kontrasterna*” mellan de båda ländernas folkmusik. I sin tur har detta lett till att det ”blir liksom lättare att... sätta ord på... saker”. Robin berättar dels att hen ”tror (...) (att) det är viktigt att liksom förankra... saker (musik) som man gör (spelar) genom att prata om dom”, dels att hen ”upplever att det här... *utbytet* har... gett mig ett *bredare* perspektiv på det liksom”. Som ett exempel på vad hen avser med att ge konkreta beskrivningar av den musik som spelas drar sig Robin till minnes ”en ensemblelektion” hen höll i ”på VFU:n” i musikläraryrket utbildningen hemma (s.81):

[O]ch så spelade vi en låt, en sång från [utbyteslandet], och att då kunna prata om: 'Vad har den här för koppling till den här rocklåten som ni spelade tidigare'. Och det blev ju en riktig *tankeställare* (för eleverna) för dom hade ju (...) ingen *aning* liksom (...) men dom tyckte ändå att det fanns (...) *nån* slags likhet i... det fanns nånting som var lika (låtarna emellan) liksom, men det var ändå väldigt långt borta (för eleverna) (s.81).

Ett nytt förhållningssätt till att bedriva musikundervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang: Lo berättar att förhållningssättet ifråga utgörs av att som musiklärare ”vara *öppen* för olika musikaliska” och ”kulturella *inslag*” i musikundervisningen, samt att ”kunna visa ett stort perspektiv på (...) olika musiktraditioner men även (...) andra kulturella traditioner” (2, s.21). Hen specificerar att förhållningssättet handlar om att ”försöka *väcka* nyfikenheten hos eleverna för olika kulturer”. Eftersom det ju var ”väldigt mycket som var nytt för mig” i utbyteslandet ”fick jag ju *mycket*” nyfikenhet vilken tog sig i uttryck som att ställa ”mycket frågor om såhär: 'Varför gör ni det *här*? Vad är det här för mat?', och liksom: 'Hur funkar *detta*?’”. Att Lo deltagit i utbytet tror hen har bidragit till att hen ”kanske fått ett *större* intresse” för denna typ av frågor och denna typ av nyfikenhet, vilket hen i sin tur tror kan ”hjälpa mig som lärare på en mångkult(urell skola), i ett mångkulturellt sammanhang” (2, s.22). Hen poängterar att huruvida hen kommer använda sig av detta förhållningssätt i undervisningen är något hen kommer överväga med hänsyn dels till vad ”eleverna önskar”, dels till ”vad som skulle kunna

vara bra för... *gruppen* och *individerna* där man undervisar". För Lo handlar det således om att "vara öppen och *se*";

Vissa (elever) kanske inte *vill* förknippas så mycket med sitt hemland eller med sitt ursprung, och då ska man kanske inte heller pusha för mycket (...) så att det inte bara blir en *änmu* större segregation för att man såhär ska peka *ut* vart alla (kommer ifrån): 'Åh, vi är så *olika*' eller såhär (...) *det* ska inte bli resultatet. Men (utan snarare) att man kan vara *nyfiken* (2, s.21).

Vidare om förberedelse av detta slag berättar Lo att hen genom deltagande i utbytet fått "*tankar*" kring "vad jag skulle kunna leta *fram*" för material och musik att använda i sin musikundervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. I ett sådant sammanhang är det enligt Lo just tankar "som behövs; att man *vet* vad man ska (leta efter och vet)... vad man vill *hitta*" (2, s.22). För Lo handlar denna slags förberedelse således inte om att vara förberedd specifikt för att "undervisa i" exempelvis "*musik från alla världens länder*". Snarare handlar den om att använda sig av det förhållningssätt hen beskrivit ovan, det vill säga genom att "*visa* mina elever" förhållningssättet så att hen och eleverna "*tillsammans* liksom kan upptäcka nya kulturer i undervisningen" (2, s.23).

Utifrån att Alex uppmärksammat skillnader mellan utbyteslandet och Sverige avseende bemötande av elever baserat på deras hudfärg berättar hen att deltagande i utbytet har gett förberedelse i form av ett *nytt förhållningssätt* inför att bedriva musikundervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Alex beskriver förhållningssättet i samband med att hen, utifrån deltagande i utbytet, talar om huruvida någonting i hens syn på sig själv som musiklejare har förändrats i relation till att bedriva undervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Förhållningssättet ifråga utgörs dels av att som lärare "inte ta det *förgivet* att man (elever) kommer (ifrån ett annat land baserat på deras hudfärg)", dels av att inte stämpla elever baserat på deras hudfärg: "att man inte *gör* det till elever (...), att man inte kopplar att: 'Jamen han är nog dålig på svenska för han ser ut att komma från Libanon', och så har han (i själva verket) vuxit upp här liksom" (s.46). Vidare beskriver Alex hur hen tänker sig att förhållningssättet ifråga tar sig i uttryck i kommande musikundervisning:

Jamen att ha en *inställning* som musiklejare att det är mina *elever*, att dom är *individer*, dom är *inte*... svenskar eller araber eller asiater liksom; att inte tänka eeh... *etnicitet* (...) (att tänka) att det är *musik* vi ska lära oss liksom, *oavsett* var man kommer ifrån (...) det kan *också* vara ett jobb att inte *peka*

på nånting, för det kan ju (...) göra det *värre* eller så (...) man kan ju jobba med (kulturell) mångfald genom att... låta det *finnas* (s.46).

Analys

Studenterna talar om förberedelse av slaget att utbytesstudierna resulterade i nytt (musikaliskt) material och nytt musikaliskt innehåll till kommande musikundervisning såväl som uppslag/idéer/inspiration/motivation till, och tankar/reflektion kring, dito. Därtill talar de också om nya musikaliska förhållningssätt samt ger uttryck för nya utgångspunkter, tanke-sätt, och förhållningssätt gentemot dels elever dels musikundervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang; genom utbytesstudierna har studenternas *musikdidaktiska* såväl som *musikdidaktiska* vyer vidgats.

Möte med ett annat musikpedagogiskt sammanhang tillika en annan musikundervisningskultur har dels lett till viljan att bedriva en innehålls-mässig variationsrik undervisning, dels resulterat i idéer kring hur musikundervisning kan innefatta kulturell mångfald; att som lärare fundera kring vilka instrument som används och samtalas om i undervisningen, att presentera en mångfald av instrument för eleverna, samt att ägna sig åt musiklyssning och därigenom samtala med eleverna om vad som hörs (musikanalys). Utbytesstudierna har resulterat i nytt musikaliskt innehåll i form av utbyteslandets musik; den goda inblick, och grund, i utbyteslandets musik som utbytesstudierna gav har medfört att i kommande musikundervisning kunna arbeta med musiken ifråga på ett annat sätt än vad som var möjligt innan utbytesstudierna bedrevs. Exempelvis i form av att presentera och demonstrera slagverk ifrån utbyteslandet, samt att inkorporera utbyteslandska slagverksrytmer i musik som inte har sitt ursprung i utbyteslandet. Utbytesstudierna har gett förberedelse kring att i kommande musikundervisning använda musikaliskt material och musikaliskt innehåll ifrån olika kulturer och länder; efter att ha bedrivit utbytesstudier finns dels en känsla av att vara mer bevandrad i utbyteslandets musik än innan utbytesstudierna, dels en upplevelse av att ha kommit över en barriär vad gäller viss kunskap i ett annat lands musik och att därigenom ha kommit fram till att det inte var så svårt som det tidigare kändes. Det sistnämnda har i sin tur resulterat dels i att barriären känns mindre, dels i en vilja att i kommande musikundervisning använda utbyteslandets musik, dels i nyfikenhet, laddning, och öppenhet kring att använda musik och sound ifrån olika länder i Europa och Asien. Vidare har utbytesstudierna resulterat i förberedelse i form av att efter deltagandet känna sig dels mindre rädd för att i kommande undervisning ta in musikaliskt material

ifrån olika kulturer, dels mer inspirerad att använda musik ifrån andra länder och kulturer, dels mer motiverad, inspirerad och mindre rädd för att ta in andra influenser, dels mindre rädd för att ta in annan slags musik än den som är lätt att falla in i givet den musikaliska normen på musikhögskolan. Utbytesstudierna gav tillgång till nytt musikaliskt material möjligt att använda i grundskolans högre såväl som lägre åldrar; flerstämmiga percussionrytmer inom en musikstil ifrån utbyteslandet. Detta material kan dels fungera som autentiskt exempel på musik ifrån utbyteslandet tillika en annan kultur, dels utgöra startpunkt för vidare arbete med musik ifrån olika länder. Därtill resulterade utbytesstudierna i idé till nytt musikaliskt innehåll; elever får lära sig av läraren utvalda ord i en utbyteslandsk sång, de får säga dessa, och läraren sjunger resterande del av sången. Innehållet kan dels fungera som autentiskt exempel på musik ifrån utbyteslandet tillika en annan kultur, dels utgöra en motvikt till västeuropeisk norm avseende det språk på vilket sånger i grundskola vanligen sjungs.

I förekommande fall initierade möte med utbyteslandets folkmusik tanke/reflektion kring skillnader mellan den och svensk folkmusik, vilket i sin tur ledde till nya musikaliska förhållningssätt. Att använda dessa förhållningssätt, genom vilka de båda folkmusiktraditionerna möts, har resulterat i nytt musikaliskt innehåll till, såväl som möjlig musikalisk mångfald i, kommande musikundervisning. Vidare resulterade utbytesstudierna i nytt musikaliskt innehåll bestående av repertoar insamlad under dem med hjälp av vilken det i kommande musikundervisning är möjligt att arbeta med rytmer och sväng. Utbytesstudierna resulterade därtill i att kunna samtala med elever om hur ett musikaliskt stoff (musikstycke, låt, sång) kan arrangeras i stunden; hur dess rytmik kan varieras, respektive hur det skulle bli om stoffet kombinerades med dans. Utbytesstudierna har resulterat i ett förhållningssätt och en vilja att i kommande musikundervisning vara öppen för olika musikaliska och kulturella inslag samt visa på ett stort perspektiv av olika traditioner och musiktraditioner. Detta i syfte att dels väcka en nyfikenhet i eleverna för olika kulturer, dels kunna upptäcka nya kulturer i undervisningen tillsammans med eleverna. Om förhållningssättet i slutändan omsätts praktiskt i undervisningen görs det inte utifrån elevernas ursprung, detta eftersom det finns en risk att de känner sig utpekade samt att segregationen ökar, utan med deras bästa i åtanke och med nyfikenhet i förgrunden. Slutsatsen tillika lärdomen att elever ifrån samma land inte per automatik har samma kulturella bakgrund har medfört ett nytt förhållnings- tillika tankesätt vilket utgörs av att elever ifrån ett visst

ursprungsland inte per automatik är bekanta med, eller kan relatera till, viss musik. I undervisningen kommer musik således presenteras förutsättningslöst såväl som fördomsfritt. Att ha uppmärksammat skillnader mellan utbyteslandet och Sverige gällande kulturell mångfald i skola och samhälle har resulterat i förhållningssättet att som musiklärare vilja arbeta med, och förhålla sig till kulturell mångfald, på ett sådant sätt att den får existera okommenterat; elever är inte sitt ursprung/sin etnicitet och oberoende av ursprungsland/eticitet ska de alla lära sig musik.

Ur perspektivet *interkulturellt lärande* finns i detta tema tre intressanta aspekter att belysa. Att med utbytesstudierna i backspeglarna uppleva att ha tagit sig över en musikdidaktisk barriär tyder på att tidigare kulturella horisonter haft en begränsande funktion, tillika utgjort motstånd och hinder för utveckling och lärande. Att efter utbytesstudierna istället uppleva barriären som mindre än tidigare samt därtill känna exempelvis vilja, nyfikenhet, laddning, och öppenhet inför att i kommande musikundervisning använda musikaliskt material och musikaliskt innehåll ifrån olika kulturer och länder, är tydliga tecken på att musikdidaktiska horisonter har omprövats och breddats samt att motstånd och hinder för utveckling och lärande har bearbetats (Lahdenperä 2022; 2011).

Även i detta tema kommer till uttryck att studenterna har *kontrasterats*; genom möte med ett annat musikpedagogiskt sammanhang tillika en annan musikundervisningskultur har de kontrasterats med andra sätt att uppfatta och se på företeelsen musikundervisning. Detta har gett insikt i att det finns andra, alternativa, uttryck och tolkningar av denna företeelse än de egna. I sin tur har detta lett till att studenternas kulturella, eller om man så vill musikdidaktiska, horisonter – uppfostran (utbildning/skolning) i, förutfattade meningar om, och erfarenheter av musikundervisning – omprövats och breddats. En följd av denna omprövning och breddning är lärande och nya kunskaper i form av (musikaliskt) material och musikaliskt innehåll samt exempelvis idéer kring detsamma att använda i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang (Lahdenperä 2022; 2011).

Genom utbytesstudierna har studenterna utvecklat ett förhållningssätt tillika en förmåga att kognitivt, känslö- och viljemässigt ”behandla den andre” med ömsesidig respekt och förståelse (2011, s.33). Detta framgår av att i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang vilja presentera musik förutsättningslöst och fördomsfritt, vilja arbeta med och förhålla sig till kulturell mångfald på ett sådant sätt att den får existera okommenterat, samt med elevernas bästa i åtanke (snarare än utifrån deras ursprung) avgöra huruvida ett förhållningssätt ska omsättas i prakti-

ken. Således och ännu en gång uppvisar studenterna *ett reciprokt tänkande*, en viktig och gynnsam aspekt för att förvärva kompetens i interkulturalitet (Lahdenperä 2022). Förhållningssättet tillika förmågan att kognitivt, känslö- och viljemässigt behandla 'den Andre' med ömsesidig respekt och förståelse (Lahdenperä 2011) förstår jag som *interkulturell känslighet* av ett annat slag än den Bennett (2009) tar upp. Betraktad som sådan finns en potential i att denna, i brist på annat ord, *känslomässighet* (Lahdenperä 2011) omvandlas till ett lämpligt och effektivt beteende i en annan kulturell kontext, vilket ger uttryck dels för att studenternas interkulturella lärande är överförbart från en kulturell kontext till en annan (från utbyteslandet till skolan), dels att studenterna utvecklat *särskild interkulturell kompetens* (Bennett 2009).

Sammanfattande analys

De forskningsfrågor jag söker svar på i denna studie är:

- Vilka kunskaper i och om musikalisk mångfald anser musikleärarstudenter att deltagande i internationellt utbyte har bidragit med?
- Vilka sociala och kulturella erfarenheter anser musikleärarstudenter att deltagande i internationellt utbyte har bidragit med?
- Hur kan dessa kunskaper och erfarenheter tillämpas i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang?

Nedan följer en sammanfattande fördjupande analys genom vilken de tre forskningsfrågorna besvaras med hjälp av studiens teoretiska utgångspunkt, interkulturellt lärande.

Vilka kunskaper i och om musikalisk mångfald anser musikleärarstudenter att deltagande i internationellt utbyte har bidragit med? Genom utbytesstudierna har *kontrastering* av flera olika slag ägt rum (Lahdenperä 2022; 2011). Dels har studenterna kontrasterats med andra sätt att uppfatta och se på musikleärarutbildning och musikundervisning i högre musikutbildning såväl som i skola, vilket gett insikt i att det finns andra, alternativa, uttryck och tolkningar av dessa än de egna. Dels har de kontrasterats med annan musik och annat musikaliskt innehåll. Dels har de, genom möte med ett annat musikpedagogiskt sammanhang tillika en annan musikundervisningskultur, kontrasterats med andra sätt att uppfatta och se på företeelsen musikundervisning. Därtill har kontrastering ägt rum gentemot en egenupplevd, intern, musikdidaktisk barriär.

Att kontrasteras har lett till att pedagogiska, musikaliska, och musikdidaktiska horisonter omprövats och breddats vilket i sin tur gett studenterna kunskaper i och om musikpedagogisk mångfald (synsätt, perspektiv, förhållningssätt, arbetssätt), musikalisk mångfald (biinstrumentkunskap, bred stilistisk kännedom och förtrogenhet; bi-musikalitet), samt musikdidaktisk mångfald (en stor mängd musikaliskt material och musikaliskt innehåll; instrument, slagverksrytmer, autentiska musikexempel samt musikstil(ar) ifrån utbyteslandet, musikens rytmer och sväng). Kontrastering med andra sätt att uppfatta och se på muskläroarutbildning och musikundervisning, samt omprövning och breddning av pedagogiska horisonter, kommer även till uttryck i att granska sin subjektivitet, i detta fall sitt musikläroar-jag, på ett självkritiskt sätt (Lahdenperä 2022), vilket i sin tur även det gett kunskaper i och om musikpedagogisk mångfald (alternativa arbetssätt).

Wilka sociala och kulturella erfarenheter anser musikläroarstudenter att deltagande i internationellt utbyte har bidragit med? Utifrån merparten av de sociala och kulturella erfarenheter studenterna gjort genom utbytesstudierna har de fått *förståelse för 'den Andre'*. Detta är min tolkning och jag finner stöd för den främst i de genomförda teoretiska analyserna inom tema 1 och 3, såväl som i de erfarenheter studenterna ger uttryck för genom temana ifråga. Utifrån dessa erfarenheter uppvisar studenterna gång på gång *förståelse för 'den Andre'*. Därtill skymtas *förståelse för 'den Andre'* även i den teoretiska analysen i tema 2 samt i de erfarenheter studenterna ger uttryck för i det temat. Min tolkning är alltså att merparten av det interkulturella lärande som jag med hjälp av studiens teoretiska nät fångat in och fiskat upp ur studenternas hav av erfarenheter innebär just *förståelse för 'den Andre'*. I det teoretiska formuleras detta på flera olika sätt vilka egentligen är en och samma sak; *förståelse för 'den Andre'*.

Erfarenhet av att leva med ett annat språk har gett erfarenhet av att vara den som inte förstår. Horisonter har breddats (Lahdenperä 2022; 2011) och erfarenheten omvandlats till *förståelse*. I detta uppvisas ett reciprokt tänkande (Lahdenperä 2022) i vilket den vunna *förståelsen* används till att leva sig in de andra och annorlunda människornas situation och behov (Lahdenperä 2022), vilket jag tolkar som vilja och förmåga att behandla den andre med ömsesidig *förståelse* (Lahdenperä 2011). Viljan att använda den vunna *förståelsen* till ömsesidig *förståelse* läser jag som utveckling av tvärkulturell empati (Bennett 1998); att ta en annan persons perspektiv för att (kunna) förstå och bli förstådd över kulturella gränser.

Detta är ett exempel på just det som förståelse för 'den Andre' kan handla om och utgöras av.

Inblick i, och erfarenhet av att vara, 'den Andre', exempelvis att vara i ett annat land samt att möta andra människor och normer har exempelvis inneburit att känna sig som en utlänning samt utanför normen. Erfarenheterna har gett studenterna möjlighet att sätta sig in de andra och anorlunda människornas situation och behov; de har utvecklat ett reciprokt tänkande (Lahdenperä 2022). En följd av erfarenheterna är att studenterna fått förståelse för exempelvis en tänkt nyanländ elev, samt utvecklat ett förhållningssätt och en förmåga att kognitivt och känslomässigt behandla eleven med ömsesidig förståelse (Lahdenperä 2011). Att behandla en elev med ömsesidig förståelse görs mot bakgrund av att ha fått förståelse för 'den Andre'. Vidare, genom utbytesstudierna erfor studenterna alternativa världsbilder samt (förstod) att perspektiv är relativa och varierar (exempelvis normer, fördomar, och antaganden) (Bennett 2009). Likaledes kontrasterades studenterna med andra sätt att se på och uppfatta olika slags företeelser. Givet att de konfronterades med andra och olika tanke- och värderingssätt, varseblevs de sina egna sätt att kategorisera, värdera och tolka (Lahdenperä 2022; 2011). Likaledes medvetandegjordes studenterna det egna menings- och värdesystemet (exempelvis ett nytt synsätt på invandring), samt problematiserade och omarbetade därigenom konstruktionen av Vi och de Andra (Lahdenperä 2022). Att exempelvis förstå att perspektiv är relativa (att exemplifiera sätt på vilka de är det), samt exempelvis problematisera konstruktionen av Vi och de Andra, förutsätter att det i studenten finns, eller att studenten har, en förståelse för 'den Andre'.

Erfarenhet av heterogenitet och kulturell mångfald. Att med hög komplexitet urskilja kulturella skillnader (exempelvis identifiera och uppfatta relationer och gränser mellan aspekterna ursprungsland/-plats, samhällsklass, kulturell bakgrund, tillgång till kulturliv, hög-/lågkultur, samt musikaliska preferenser), är inte enbart att ha utvecklat interkulturell känslighet (Bennett 2009). Det är också att *förstå* att de människor som tillsammans utgör den kulturella mångfalden i ett givet samhälle, 'de Andra', är heterogena och komplexa varelser som aldrig eller sällan är så homogena som de vid första anblick kan tyckas vara. Varken som individer eller som kollektiv. Således har studenterna genom utbytesstudierna fått förståelse för 'den Andre'.

Hur kan dessa kunskaper och erfarenheter tillämpas i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang? Mitt svar på denna fråga delar jag upp i två del-svar. Jag börjar med att behandla hur kunskaperna kan

tillämpas, och inleder med att konstatera att det inte går att säga exakt hur kunskaperna i och om musikpedagogisk mångfald kan tillämpas. Nya synsätt, nya perspektiv, nya förhållningssätt och nya arbetssätt kan uppfattas som mjuka, eventuellt "flummiga" ord. Dock vittnar ordet arbetssätt, som i *alternativa* arbetssätt, om att tillämpbarheten ligger i att, med inspiration ifrån musikundervisning i utbyteslandet, ha valmöjligheter. Det vill säga att i sin musikundervisning kunna vara öppen och flexibel inför vad musikundervisning normalt är och inte är, samt vad musikundervisning därmed istället skulle kunna vara. Att det förhåller sig så tydliggörs av att studenterna granskat sitt musikleärläro-jag på ett självkritiskt sätt (Lahdenperä 2022) vilket exempelvis kan leda till att utmana sig själv i hur ens undervisning bedrivs samt att hitta just nya och alternativa arbetssätt. Därtill kan den interkulturella känslighet som utvecklades i det andra musikpedagogiska sammanhanget tillämpas som ett lämpligt och effektivt beteende (särskild interkulturell kompetens) (Bennett 2009). Detta i form av dels *en normkritisk medvetenhet* kring vad som kan vara okej att göra och inte göra (heteronorm), dels i form av *en känslighet* som utgörs av att läsa av vad som fungerar och inte fungerar (individ kontra grupp).

För att kunna svara på hur kunskaperna i och om musikalisk mångfald (biinstrumentkunskap, bred stilistisk kännedom och förtrogenhet; bi-musikalitet) kan tillämpas, behöver de läggas samman med kunskaperna i och om musikdidaktisk mångfald (en stor mängd musikaliskt material och musikaliskt innehåll; instrument, slagverksrytmer, autentiska musikexempel samt musikstil(ar) ifrån utbyteslandet, musikens rytmer och sväng). Med utgångspunkt i alla de uppslag/idéer, i den inspiration/motivation, samt i de tankar/reflektioner som utbytesstudierna gett studenterna kring undervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang, kan kunskaperna i och om musikalisk och musikdidaktisk mångfald tillämpas i, och resultera i, *en variationsrik musikundervisning vars musikaliska innehåll är mångfaldigt*. I urval kan den exempelvis utgöras av att lyssna till musik, spela, sjunga, dansa, arrangera, samtala/diskutera, samt att demonstrera instrument. Det musikaliska materialet och innehållet kan vara autentiskt (från utbyteslandet) och/eller "främmande" (ha sitt ursprung i andra och olika länder och kulturer), och i undervisningen kan möten mellan olika musiktraditioner äga rum.

Det utvecklade förhållningssättet tillika förmågan att kognitivt, känsligt och viljemässigt behandla den Andre med ömsesidig respekt och förståelse (Lahdenperä 2011) kan tillämpas genom att dels presentera musikaliskt innehåll på ett förutsättningslöst och fördomsfritt sätt, dels arbeta med

och förhålla sig till kulturell mångfald på ett sådant sätt att den får existera okommenterat, dels avgöra huruvida ett förhållningssätt ska omsättas i praktiken med elevernas bästa i åtanke (snarare än utifrån deras ursprung). Således kan förhållningssättet tillämpas med utgångspunkt i förståelse för 'den Andre'.

Så till frågan om hur de sociala och kulturella erfarenheterna kan tillämpas. Det reciproka tänkande som studenterna utvecklat genom utbytesstudierna, exempelvis utifrån sin inblick i, och erfarenhet av att vara, 'den Andre' kan tillämpas genom att använda sina erfarenheter till att få god kontakt, eller eftersträva att få så god kontakt med sina elever som möjligt. Vidare kan det reciproka tänkandet tillämpas genom att (försöka) åstadkomma att en grupp elever ska fungera både som grupp och som enskilda individer i gruppen, detta utifrån insikten att eleverna alla är olika individer.

Ett mer konkret exempel på hur det reciproka tänkande som utvecklats genom deltagande i internationellt utbyte kan tillämpas är att utifrån erfarenhet av att leva med ett annat språk sätta sig in i exempelvis en nyanländ elevs situation och behov. Att själv ha erfarenhet av att helt eller delvis inte förstå vad andra människor säger, eller att inte förstå vad de menar (situation), kan hjälpa en lärare att hjälpa en elev med det den behöver (behov) där och då (Lahdenperä 2022). För att parafrasera ett exempel ifrån studiens empiri skulle det exempelvis kunna vara att säga starten av det nyss sagda en gång till, eller att tala långsammare, eller att för en stund lämna klassen och istället prata mellan fyra ögon. Att agera på detta sätt, eller liknande, skulle innebära att behandla den andre med ömsesidig förståelse (Lahdenperä 2011). Likaledes skulle det innebära att ta den nyanlända elevens perspektiv i syfte att göra sig förstådd över kulturella eller språkliga gränser, det vill säga att utöva tvärkulturell empati (Bennett 1998). Sammanfattningsvis kan de sociala och kulturella erfarenheterna tillämpas med utgångspunkt i vunden förståelse för 'den Andre'.

Diskussion och reflektion

Syftet med denna studie är att belysa vilka kunskaper och erfarenheter, relevanta för ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang, som musiklärarstudenter tillgodogjort sig och bär med sig efter deltagande i internationellt utbyte. Syftet har besvarats genom att svara på studiens forskningsfrågor: i föregående kapitel gavs svar på de två första forskningsfrågorna både empiriskt med hjälp av tematisk analys och genom induktiv såväl som teoretisk analys. I kapitlets sammanfattande och fördjupande analys gavs svar på de tre forskningsfrågorna, detta med hjälp av studiens teoretiska utgångspunkt.

Nedan diskuterar och reflekterar jag först kring studiens resultat i relation till bakgrund och tidigare forskning. Detta görs övergripande genom återblickande nedslag i främst tidigare studier. Sedan frågar jag mig själv vilka studiens viktigaste resultat är. Därefter stannar jag till vid paralleller mellan resultat i föreliggande studie och interkulturell lärarutbildning, respektive interkulturell musikundervisning. Därefter reflekterar jag kring studiens implikationer för musiklärarutbildning, varpå en tillbakablickande reflektion kring studiens bidrag i relation till urval och teoretisk utgångspunkt följer. Avslutningsvis resonerar jag kring vidare forskning.

Övergripande om studiens resultat

Givet alla de kunskaper och erfarenheter musiklärarstudenterna i denna studie tillgodogjort sig genom deltagande i internationellt utbyte, samt givet de sätt på vilka det av föregående kapitel framgår att de kan tillämpas i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang, kan konstateras att deltagande i internationellt utbyte, både för studenternas lärande såväl som för kommande musikundervisning och för kulturell mångfald i skola och samhälle, har fyllt funktionen av en modern musikutbildning (jfr Olsson 1993), detta inom ramen för den ordinarie utbildningen. Utbytesstudierna har varit en utbildning, ett utbildningssammanhang, som i allra högsta grad genererat en verklighetsanpassad, uppdaterad, bred och öppen pedagog (jfr Brändström & Wiklund 1995). Därtill kan konstateras att studenterna genom utbytesstudierna har fått tillgång till ett kursutbud och/eller ett undervisningsinnehåll som inte var tillgängligt i den ordinarie musiklärarutbildningen hemma (jfr Nilsson 2019). För flera av studenterna har musikstilsmässig såväl som genremässig breddning ägt rum, detta

både i förhållande till den musikaliska inriktning de studerade i utbildningen hemma och till utbildningens musikaliska innehåll. Likaledes har utbytesstudierna inneburit en god överblick över andra instrument såväl som över flera musikstilar och genrer (jfr Olsson 1993).

Utifrån föreliggande studies resultat, och för att tala med Teichler (2017), kan vidare konstateras att musicklärarstudenterna utvecklat *internationella kompetenser* av slaget kunskaper och förståelse för internationella skillnader i kultur och samhälle. Detta avseende både tillgodogjorda sociala och kulturella erfarenheter (heterogenitet och kulturell mångfald samt inblick i, och erfarenhet av att vara, 'den Andre) och tillgodogjorda kunskaper om ett annat pedagogiskt undervisningssammanhang tillika en annan musikundervisningskultur. Av denna studies resultat framgår också att studenterna *lärt sig av kontraster*; att uppleva andra sociala och akademiska sammanhang har stärkt eller utvecklat deras reflektionsförmåga och gjort dem medvetna om att det i musicklärarlivet finns fler alternativ än de som är vanliga i hemlandet (jfr Teichler 2017), exempelvis vad gäller alternativa arbetssätt.

Läggs därtill det interkulturella lärande som studenterna genomgått under utbytesstudierna kan i likhet och i linje med Goldstein (2022) konstateras och bekräftas att utbytesstudier är just en hållbar strategi för att främja interkulturellt lärande.

Sett till resultat finns flera likheter mellan föreliggande studie och de resultat Svensson presenterar (2021). Delar av resultaten i föreliggande studie är till och med slående lika resultat i Svenssons studie; att studenterna gav exempel på, uttryckte och/eller gav uttryck för värdefulla didaktiska erfarenheter vad gäller undervisningsmetoder, att de observerade undervisningsmetoder de inte mött tidigare och fick erfarenheter av hur dessa fungerar, samt att de reflekterade kring undervisningsmetodernas möjligheter och begränsningar. Likaledes och således kan en slutsats i denna studie sägas vara att studenterna fick nya förståelser av undervisning och att deras referensramar kring undervisning utmanades med följden att dessa förändrades (jfr Svensson 2021).

Utifrån resultat i föreliggande studie kan det även konstateras att visioner för alternativa framtider inom musicklärarutbildning, såväl som visioner för interkulturell musicklärarutbildning i en tid av ökande social komplexitet (jfr Westerlund et al., 2020) är något som likaväl och framgångsrikt skulle kunna hämtas ur, så att säga, helt vanliga internationella utbyten, i vilka musicklärarstudenter *helt stannar kvar i universitets- och musicklärarutbildningssammanhanget* och däri möter ett för dem annat,

nytt, och fjärran undervisningssammanhang. Av föreliggande studie att döma ger helt vanliga utbytesstudier möjlighet till interkulturellt lärande som rustar med interkulturell kompetens som förberedelse inför att bedriva musikundervisning i samhällen som snabbt diversifieras (jfr Westertlund et al., 2022). Likaledes, i relation till att de tre musikpedagogiska studier som adresserats och refererats ovan (Bröske, 2020; Kallio & Westertlund 2020; Marsh et al., 2020) samtliga ingår i ett teoretiskt analytiskt sammanhang där forskningsidén är att utbytesstudier i en visionsframtid kan bidra till utveckling av en interkulturell musiklärarutbildning, kan utifrån föreliggande studies resultat sägas att om blicken lyfts från interkulturella *projekt* i stora forskningsstudier till helt vanliga utbytesstudier framstår det som att framtiden såväl som möjligheten att utveckla en interkulturell musiklärarutbildning redan är här, och sannolikt har varit så under en längre tid.

Slutligen vill jag återknyta till den fråga jag med utgångspunkt i grundskolans läroplan (Skolverket 2022) ställde i denna studies inledande kapitel; *På vilket sätt kan deltagande i internationellt utbyte rusta musiklärarstudenter inför arbete i den sociala och kulturella mötesplats som skolan är, exempelvis med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar?* Föreliggande studie visar att utbytesstudier har rustat musiklärarstudenterna med just sociala och kulturella erfarenheter av att leva med ett annat språk, av heterogenitet och kulturell mångfald, samt gett dem inblick i, och erfarenhet av att vara, 'den Andre'. I föregående kapitel gav jag uttryck för tolkningen, samt argumenterade för, att merparten av de sociala och kulturella erfarenheter som musiklärarstudenterna gjort genom deltagande i internationellt utbyte har gett dem *förståelse för 'den Andre'*. Sådan vunnna förståelse kan användas, och studenterna avser också göra det, till att leva sig in de andra och annorlunda människornas situation och behov (Lahdenperä 2022), samt till att ta en annan persons perspektiv för att (kunna) förstå och bli förstådd över kulturella gränser (Bennet 1998). Det vill säga, med läroplanens ord kan och avses den vunna förståelsen användas till, eller tillämpas för, att "förstå och leva sig in i andras villkor" (Skolverket 2022, s.6).

Studiens viktigaste resultat

Jag finner det svårt att säga att enbart ett av studiens resultat skulle vara viktigare än andra. Det finns flera resultat som är både viktiga och intressanta. På ett övergripande plan är det i mitt tycke *bredden* av kunskaper och erfarenheter som utbytesstudierna bidragit med som imponerar. Av

den tematiska analysen, tillika av de återkommande mönstren, framgår att det ur ett studentperspektiv är många aspekter av deltagande i internationellt utbyte som fyllt en förberedande funktion inför arbete i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Och, med hjälp av interkulturellt lärande som teoretisk utgångspunkt (Bennett 2009; 1998, Lahdenperä 2022; 2011) har jag kunnat ringa in och visa att kunskaper och erfarenheter som studenterna tillgodogjort sig och bär med sig efter utbytesstudier har inneburit interkulturellt lärande, att interkulturellt lärande av flera olika slag har ägt rum, samt att kunskaper och erfarenheter av utbytesstudier är relevanta för arbete i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Givet detta har jag i denna studie genomfört djup forskning som ger en förståelse för helheten av erfarenheten av att bedriva utbytesstudier (jfr Streitwieser et al., 2012).

Att ha svarat på hur tillgodogjorda kunskaper och erfarenheter av utbytesstudier kan tillämpas i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang är ett viktigt resultat i studien. Med det sagt vill jag lyfta fram vad jag uppfattar ligga bakom, föregå, alternativt driva tillämpning av tillgodogjorda kunskaper och erfarenheter.

Förståelse för 'den Andre' framstår vara centralt i utbytesstudier. Detta då det är en så tydlig och genomgående del i, eller följd av, de sociala och kulturella erfarenheterna av utbytesstudier. Utöver att vara representerat i erfarenheterna och i tillämpningen av dem finns förståelse för 'den Andre' också representerat i tillämpning av kunskaper. Med andra ord, och i linje med den tolkning jag gav uttryck för och argumenterade för i mitt svar på den andra forskningsfrågan, förståelse för 'den Andre' skär igenom det interkulturella lärande som ägt rum. Den vunna förståelsen är av allt att döma en sorts *nyckelkänslighet* för arbete i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang, en känslighet som däri (kan) omvandlas till ett lämpligt och effektivt beteende (jfr Bennett 2009).

Att kontrasteras (Lahdenperä 2022; 2011) framstår även det som centralt i utbytesstudier. Kontrastering verkar fungera som en sorts katalysator för kunskaper i och om musikalisk mångfald såväl som i att tillämpa dem. Detta talar för att kontrastering är av vikt för att bedriva musikundervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang.

Internationellt utbyte inom musikleäroarutbildning = ...

...interkulturell läroarutbildning?

Har deltagande i internationellt utbyte fyllt funktionen av en interkulturell läroarutbildning för musikleäroarstudenterna? Kan tillgodogjorda sociala och kulturella erfarenheter av, och interkulturellt lärande genom, utbytesstudier likställas med lärande som avses äga rum i interkulturell läroarutbildning? Att rakt av svara ja på dessa frågor skulle vara en överdrift. Det finns dock tydliga likheter mellan resultat i föreliggande studie och lärande som avses äga rum i interkulturell läroarutbildning.

Av de fyra kriterier som Räsänen (2010) adresserar har merparten av det första kriteriet uppfyllts genom utbytesstudierna; konfrontation med utifrånperspektiv och andras åsikter har ägt rum, studenter har medvetandegjorts om att perspektiv är relativa, och att vara annorlunda har erfärits. Likaså har erfärits att individer tillhör flera grupper, att skillnader inom en kultur är stora, samt att nationella gränser inte är detsamma som kulturella gränser. Vidare har delar av det andra kriteriet uppfyllts; möten med andra människor som tänker annorlunda än en själv har ägt rum, studenter har fått uppleva en annan kultur som en spegel gentemot sina egna antaganden och de har sett på sin egen kultur genom andra människors ögon. Därtill har det tredje kriteriet uppfyllts; studenter har utvecklats interkulturell känslighet och särskild interkulturell kompetens, har blivit medvetna om kulturers mångfald tillika att kulturer är dynamiska, samt visar försiktighet inför att riskera att agera på ett stereotypifierande sätt.

Jag finner även en likhet mellan resultat i denna studie och den interkulturella läroarutbildning som beskrivs av Södertörns högskola (2017). Genom utbytesstudierna har studenter övat sin interkulturella reflektions- och omdömesförmåga; med hjälp av vunna kunskaper – i form av pedagogiska strategier och redskap – har studenter, med utgångspunkt i elever skilda erfarenheter, utvecklats förmåga se på musikundervisning ur ett kunskaps- och didaktiskt perspektiv. I profildokumentet (a.a.) beskrivs detta som ett exempel på praktiskt gestaltande av interkulturalitet, tillika att *lära för* att i undervisning arbeta med interkulturalitet.

...lära sig bedriva interkulturell musikundervisning?

Har musikleäroarstudenterna genom deltagande i internationellt utbyte lärt sig bedriva interkulturell musikundervisning? Att svara ja på denna fråga skulle innebära att lärande, det att lära sig något, är slutgiltigt. I linje med de svar som getts på forskningsfråga ett och tre skulle jag istället vilja

formulera det som att utbytesstudierna har bidragit med kunskaper av en mängd slag som kan användas och tillämpas i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang. Som nämndes i den sammanfattande analysen kan tillämpning av kunskaperna resultera i en variationsrik musikundervisning vars musikaliska innehåll är mångfaldigt. Sådan undervisning kan, i relation till Rindes och Christophersens (2021) fyra förhållningssätt till interkulturell musikundervisning, bäst beskrivas vara av slaget pluralistisk musikundervisning, det vill säga ett interkulturellt förhållningssätt *till* musikundervisning. Undervisningens innehåll, att bredda vilken musik som undervisas, och i viss utsträckning hur, står i fokus. Följande ord sammanfattar studenternas förhållningssätt till att bedriva musikundervisning i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang mycket väl: *en pluralistisk förståelse av musik/intermusikalitet samt en pluralistisk attityd till repertoar såväl som arbetssätt*. Utifrån Rindes och Christophersens två breda förståelser av interkulturell musikundervisning rör det sig alltså om innehållsrelaterad mångfald i det kulturellt mångfaldiga klassrummet.

Implikationer för musikleärodbildning

Om det inom musikleärodbildning finns behov av att utveckla den förberedelse som ges inför arbete i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang, har de resultat som framkommit i denna studie implikationer för musikleärodbildning. Detta dels givet de kunskaper i och om musikalisk mångfald såväl som de sociala och kulturella erfarenheter musikleärodbildningarna i denna studie tillgodogjort sig genom deltagande i internationellt utbyte, dels givet det interkulturella lärande som ägt rum genom utbytesstudierna. Eventuell utveckling av förberedelse inför arbete i ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang behöver inte innebära att musikleärodbildning ska ha en interkulturell inriktning eller profil, eller att samtliga musikleärodbildningarna ska bedriva utbytesstudier i ett "främmande" eller "fjärran" land. Det skulle snarare och exempelvis kunna innebära: att inspireras av vad studenter får ta del av och vara med om under utbyten, att bredda det musikpedagogiska, musikaliska, och musikdidaktiska innehållet i utbildningen, att göra rum för att inom utbildningen kontrasteras och möta en heterogen sammansättning studenter och lärare. Vidare skulle det kunna innebära att bygga digitala utbyten/samarbeten med musikleärodbildning i andra länder. Denna slags utveckling tänker jag mig skulle kunna bidra till internationalisering, eller *interkulturalisering*, på hemmaplan.

Retrospektion och bidrag

I arbetet med denna studie har jag identifierat och tagit tillvara på en outforskad kunskapskälla i en svensk musiklärarutbildningskontext såväl som en kunskapslucka inom nordisk musikpedagogisk forskning. Detta genom att belysa vilka kunskaper och erfarenheter, relevanta för ett kulturellt mångfaldigt undervisningssammanhang, som musiklärarstudenter tillgodogjort sig och bär med sig efter deltagande i internationellt utbyte inom ramen för musiklärarutbildning. Genom att fokusera just utbildningssammanhanget utbytesstudier inom ramen för musiklärarutbildning, och med ett brett urval täcka in bland annat fem olika utbyten som musiklärarstudenter ifrån fyra olika musiklärarutbildningar deltagit i, har jag bidragit med något nytt och med nya kunskaper. Detta i ett forsknings-sammanhang som hittills intresserat sig för utbytesstudier av det särskilda slaget interkulturella *projekt* i vilka studenter helt lämnar universitets- och musiklärarutbildningssammanhanget.

Till detta ska, som antytts ovan, tilläggas att jag tycker att jag genom bredden i studiens resultat har hörsammat uppmaningen om att genomföra djup forskning som ger en förståelse för helheten av erfarenheten av att bedriva utbytesstudier (jfr Streitwieser et al., 2012). Med ett brett urval och med hjälp av dels tematisk analys, dels interkulturellt lärande som teoretisk utgångspunkt, ges genom studien förståelse för helheten av erfarenheten av att bedriva utbytesstudier, samtidigt som jag lagt fram gemensamma nämnare vad gäller tillgodogjorda kunskaper och erfarenheter av deltagande i flera olika internationella utbyten.

Teoretisk utgångspunkt i denna studie har som bekant varit interkulturellt lärande. I de teoretiska texter jag vänt mig till och använt mig av behandlas interkulturellt lärande i tre sammanhang: internationellt utbyte, interkulturalitet i undervisning och skolutveckling, samt verksamhetsutveckling i organisationer. Medan den teoretiska utgångspunkten således inte är en teori för sammanhangen högre musikutbildning, musiklärarutbildning, eller musikundervisning har jag i denna studie tagit in, eller satt in, interkulturellt lärande i just ett musiksammanhang. Att analysera och tolka med hjälp av interkulturellt lärande har stundtals känts utmanande och svårt. Men genom just tolkning har jag kunnat böja och dra lite i teorin och kunnat använda den elastiskt. Samtidigt som den teoretiska utgångspunkten har fördjupat min analys har jag, genom att applicera den i ett musiksammanhang, dels kommit fram till nya kunskaper med hjälp av den, dels gett något tillbaka till teorin genom att göra den relevant i ett musiksammanhang.

Referenser

- Abraham, Yacob, Getahun & von Brömssen, Kerstin (2018). *Internationalisation in teacher education: student teachers' reflections on experiences from a field study in South Africa*. I: *Education Inquiry*, 2018, 9:4, s.347-362.
- Abraham, Yacob, Getahun & Margrain, Valerie (2022). "We are Swedish Preschool Teachers". *Student Teacher Feedback on Internationalisation and Interculturality in Preschool Teacher Education*. I: *World Studies in Education*, 2022, 23:1, s.77-95.
- Ahrne, Göran och Svensson, Peter (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber. Upplaga 1:3.
- Bayati, Zahra (2014). "den Andre" i lärarutbildningen. *En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid*. Avhandling vid Göteborgs universitet - institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Bennett, James, Milton (1998). *Intercultural communication: A current perspective*. I: Milton James Bennett (red.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, James, Milton (2009). *Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement*. I: *Intercultural Education*, 2009, 20, supplement 1, s.1-13.
- Bouij, Christer (1998). *Musik – "mitt liv och kommande levebröd": en studie i musklärares yrkessocialisation*. Diss. Göteborg.
- Bovin Schierup, Simon (2015). "Vi bör ju spegla dagens samhälle". *En studie om musklärares syn på mångkulturellt perspektiv i musikundervisningen i grundskolan*. Masterprogrammet i musik, magisteruppsats VT 2015, uppsatser på avancerad nivå vid Musikhögskolan, Örebro universitet.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). *Using thematic analysis in psychology*. In: *Qualitative Research in Psychology*, 2006, 3:2 s.77-101. Tillgänglig online:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
(Hämtad 16-03-18).

- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB. Upplaga 2:5.
- Brändström, Sture & Wiklund, Christer. (1995). *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning*. Diss. Umeå Universitet, pedagogiska institutionen.
- Bröske-Danielsen, B. Å. (2013). *Community music activity in a refugee camp – Student music teachers’ practicum experiences*. I: *Music Education Research*, 2013, 15:3, s.304-316.
- Bröske, Ågot, Brit (2020). Expanding Learning Frames in Music Teacher Education: Student Placement in a Palestinian Refugee Camp in Lebanon. I: Westerlund, Heidi, Karlsen, Sidsel & Partti, Heidi (ed.). *Visions for intercultural music teacher education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*, vol. 26. Springer Open, Springer Nature Switzerland AG.
- Burton, Suzanne, Westvall, Maria & Karlsson, Samuel (2013). *Stepping Aside from Myself: Intercultural Perspectives on Music Teacher Education*. I: *Journal of Music Teacher Education*, 2013, 23:1, s.92-105. Tillgänglig online: <http://jmt.sagepub.com/content/23/1/92>
- Carson, Charles & Westvall, Maria (2016). *Intercultural Approaches and “Diversified Normality” In Music Teacher Education: Reflections from Two Angles*. I: *Action, Criticism & Theory for Music Education (ACT)*, 2016, 15:3. s.37-52.
- Deardorff, D. K. (2008). Intercultural competence: A definition, model, and implications for education abroad. I: V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education* (s.32–52). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Doyle, Stephanie, Gendall, Phil, Tait, Carolyn, Meyer, Luanna, Hoek, Janet, McKenzie, Lynanne & Loorparg, Avatar (2008). *Research project on International Student Exchanges – Sending our Students Overseas*. Jessie Hetherington Centre for Educational Research, Victoria University of Wellington, Department of Marketing, Massey University, Nya Zeeland.

- Ekstrand, Britten & Nadarevic, Sanela (2010). *Mångkulturalism i lärarutbildningen – Hur förbereder samhället sina blivande lärare?* Pedagogisk forskning i Sverige, 2010, 15:4, s.257-276.
- FUTURED (2024). Forskningsprojekt: Music Teacher Education for the Future. <https://projekt.hvl.no/futured/>
- Georgii-Hemming, Eva & Westvall, Maria (2010). *Music Education - A personal matter? Examining the current Discourses of Music Education in Sweden*. British Journal of Music Education, 2010, 27, s.21-33, (ed.) Pamela Burnard & Gary Spruce.
- Global Visions (2024). Forskningsprojekt: Global Visions Through Mobilizing Networks: Co-Developing Intercultural Music Teacher Education in Finland, Israel and Nepal. <https://sites.uniarts.fi/web/globalvisions>
- Goldstein, B. Susan (2022). *Intercultural Learning through Study Abroad*. Cambridge Elements: Elements in Psychology and Culture. Cambridge University Press, Storbritannien.
- Gustafsson, Jonas (2000). *Så ska det låta: studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Haas, B. W. (2018). *The impact of study abroad on improved cultural awareness: A quantitative review*. I: Intercultural Education, 2018 29:5-6, s.571-588.
- Hedin Wahlberg, Ingrid (2020). *Att göra plats för traditioner. Antagonism och kunskapsproduktion inom folk- och världsmusik*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Hill, Helena (2020). Inledning – Interkulturalitet och undervisning. I: Hill, Helena (red.). *Perspektiv på interkulturalitet*. Södertörn Studies in Education 3. Stockholm: Elanders.
- Jacobsson, Andreas (2022). *Interculturality and Internationalisation in a Swedish Teacher Education Programme*. I: World Studies in Education, 2022, 23:1, s.17-35.
- Kallio, A. Alexis & Westerlund, Heidi (2020). The Discomfort of Intercultural Learning in Music Teacher Education. I: Westerlund, Heidi, Karlsson, Sidsel & Partti, Heidi (ed.). *Visions for intercultural music teacher*

education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education, vol. 26. Springer Open, Springer Nature Switzerland AG.

- Karlsson, Samuel (2010). *And use what I learn here to just really shape who I want to be as a future music teacher – Om ett utbyte mellan några musiklärarstudenter vid två musiklärarutbildningar i Sverige och USA*. Masterprogrammet i musik, magisteruppsats 2010:3. Uppsatser på avancerad nivå vid Musikhögskolan, Örebro universitet.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Upplaga 2:8, Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2010). Mångfald som interkulturell utmaning. I: Lahdenperä, Pirjo & Lorentz Hans (red). *Möten i mångfaldens skola – Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Upplaga 1:2. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo & Lorentz, Hans (2010). Förord. I: Lahdenperä, Pirjo & Lorentz Hans (red). *Möten i mångfaldens skola – Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Upplaga 1:2. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2011). Mångfald, jämlikhet och jämställdhet – interkulturellt lärande och integration. I Lahdenperä, Pirjo (red). *Forskningscirkel – arena för verksamhetsutveckling i mångfald*, Studies in Social Sciences, Forskningsrapport 2011:1. Mälardalens högskola. s.15–42.
- Lahdenperä, Pirjo & Sandström, Margareta (2017). Klassrummets mångfald som didaktisk utmaning. I: Hansén, Sven-Erik och Forsman, Liselott (red). *Allmändidaktik – Vetenskap för lärare*. Upplaga 2:1. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2022). *Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling*. Utgiven av Skolverket 2018, reviderad 2022.
- Lansenfeldt, Maria & Malm, Teresia (2006). *Mångkulturellt arbete i musikundervisningen – Musiklärares arbete och tankar kring mångkultur i undervisningen*. Examensarbete inom lärarprogrammet inriktning musik, Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet. Tillgänglig online: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/605/1/vt06-6110-06.pdf> (Hämtad 14-09-16).

- Lönn, Anders (1976). *Musikutbildning i framtidsperspektiv – Ett referat av några huvudlinjer i OMUS principbetänkande*. I: Svensk Tidskrift för Musikforskning (STM), 1976:1. Tillgänglig online: http://www.musikforskning.se/stm/STM1976/STM1976_1Lonn.pdf
- MacPherson, S. (2010). *Teachers' collaborative conversations about culture: Negotiating decision making in intercultural teaching*. I: Journal of Teacher Education, 2010, 61:3, s.271–286.
- Marsh, Kathryn, Ingram, Catherine & Dieckmann, Samantha (2020). Bridging Musical Worlds: Musical Collaboration Between Student Musician- Educators and South Sudanese Australian Youth. I: Westerlund, Heidi, Karlsen, Sidsel & Partti, Heidi (ed.). *Visions for intercultural music teacher education*. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education, vol. 26. Springer Open, Springer Nature Switzerland AG.
- Miettinen, Laura (2020). *Visions through mobilizing networks: Co-developing intercultural music teacher education in Finland and Israel*. Doktorsavhandling. The Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki, Helsingfors, Finland.
- Nilsson, A. Per (2019). *Studying Abroad: Exploring mobility, expectations and experiences among mobile students*. Doktorsavhandling, Umeå Universitet, Umeå.
- Nilsson A. Per, Westin, K. & Müller, D. (2019). *Great expectations of studying abroad – exchange students from Umeå University*. Inskickat manuskript artikel 1 i Nilsson (2019).
- NNMPF (2024). Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172668>
- NRME (2024). Nordic Research in Music Education <https://nrme.no/index.php/nrme/issue/archive>
- Olsson, Bengt. (1993). *SÄMUS - musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet* (Skrifter från musikvetenskap, nr 33). Diss. Göteborgs Universitet, Musikvetenskapliga Institutionen.
- Pérez-Vidal, Carmen & Sanz, Cristina (2023, red.). *Methods in Study Abroad Research: Past, Present, and Future*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Nederländerna.

- Rinde, Burbridge, Felicity & Christophersen, Catharina (2021). *Developing an understanding of intercultural music education in a Nordic setting*. I: Nordic Research in Music Education (NRME), 2021, 2:2, s.5-27.
- Räsänen, Rauni (2010). *Intercultural Education and Education for Global Responsibility in Teacher Education*. I: Finnish Journal of Music Education (FJME), 2010 13:1, s. 12-24. Tillgänglig online: http://www2.siba.fi/musiikkikasvatuslehti/userfiles/FJME_vol13_1_nettoiversio.pdf (Hämtad 14-02-19).
- Saether, Eva (2014). Didaktiska irritationer i musiklärarutbildning: om kulturmöten och beredskap för pedagogisk utveckling. I: A. Persson & R. Johansson (Red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*. Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.
- SFS 2003:460. Lag om etikprövning av forskning som avser människor. Tillgänglig online: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/
- SFS 2019:504. Lag om ansvar för god forskningssed och prövning av oredlighet i forskning. Tillgänglig online: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2019504-om-ansvar-for-god-forskningssed-och_sfs-2019-504/
- Skolverket (2010). *Attityder till skolan 2009 – Elevernas och lärarnas attityder till skolan*. Rapport 344. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes. Tillgänglig online: www.skolverket.se/publikationer?id=2575 (Hämtad 14-11-14).
- Skolverket (2015). *Musik i grundskolan – En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Rapport 424. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Upplaga 1:2. Stockholm: Nordstedts Juridik.

- SOU (1976:33). Organisationskommittén för högre musikutbildning. *Musiken – människan – samhället: musikutbildning i framtidsperspektiv: principbetänkande*. Stockholm: Liber Förlag/Allmänna förlaget.
- SOU (2005:56). *Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige*. Stockholm: Fritzes. Tillgänglig online: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2005/06/sou-200556/> (Hämtad 14-11-26).
- SOU (2008:109). *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07)*. Stockholm: Fritzes.
- Streitwieser T. Bernhard, Le, Emily & Rust, Val (2012). *Research on Study Abroad, Mobility, and Student Exchange in Comparative Education Scholarship*. I: *Research In Comparative & International Education (RCEI)*, 2012, 7:1, s.5-19.
- svd.se (2012) *Står upp för Sverige*. Svenska Dagbladet. Publicerad 2012-11-23. Läst 2021-06-18. Tillgänglig online: <https://www.svd.se/a/398f052d-d316-30ab-ab30-7e6940d7b83a/star-upp-for-sverige>
- Svensson, Maria (2021). *Lärarstudenters erfarenheter av två veckors utlandspraktik – en möjlighet till utveckling av interkulturella perspektiv*. I: *Högre Utbildning*, 2021, 2:1, s.1-15.
- Södertörns högskola (2017). *Lärarutbildningens interkulturella profil*. Tillgänglig online: <https://www.sh.se/download/18.102de4cd17ffb4e410b2555/1649243034865/L%C3%A4rarutbildningens%20interkulturella%20profil.pdf>
- Teichler, Ulrich (2017). *Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility*. I: *Journal of International Mobility*, 2017, 1:5, s.179-216.
- Universitets- och högskolerådet (2015). *Linnaeus-Palme Partnerships*. Publicerad av Universitets- och högskolerådet. Tillgänglig online: <http://www.utbyten.se/Global/program/linnaeuspalme/LP-partnership-in-english-2015.pdf> (Hämtad 16-03-18).
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. Tillgänglig online: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

- Westerlund, Heidi & Karlsen, Sidsel (2017). *Knowledge production beyond local and national blindspots: Remediating professional ocularcentrism of diversity in music teacher education*. I: *Action, Criticism & Theory for Music Education (ACT)*, 2017, 16:3, s.78-107.
- Westerlund, Heidi, Karlsen, Sidsel & Partti, Heidi (2020, ed.). *Visions for intercultural music teacher education*. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education, vol. 26. Springer Open, Springer Nature Switzerland AG.
- Westerlund, Heidi & Karlsen, Sidsel (2020). Epilogue: Music Teacher Education Engaging with the Politics of Diversity. I: Westerlund, Heidi, Karlsen, Sidsel & Partti, Heidi (ed.). *Visions for intercultural music teacher education*. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education, vol. 26. Springer Open, Springer Nature Switzerland AG.
- Westerlund, Heidi, Kallio, Anja, Alexis & Karlsen, Sidsel (2022). *Interrogating intercultural competence through a "pedagogy of interruption": A metasynthesis of intercultural outreach projects in music teacher education*. I: *Research Studies in Music Education*, 2022, 44:2, s.380-398.
- Westvall, Maria & Carson D. Charles (2014). "Utmanas trygghetszonen? Musikundervisningens roll i det mångkulturella samhället", I: Varkøy, Øivind & Söderman, Johan (red.). *Musik för alla – filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bilagor

Bilaga 1

INTERVJUGUIDE 1 (på plats i utbyteslandet)

FRÅGEOMRÅDE A

(Musik)utbildningsbakgrund och musiklektörstudierna

Vad har du för utbildningsbakgrund/kan du berätta kort om vad du har gjort innan du började studera på musikhögskolan?

Berätta om din tid i dessa olika skolformer, vad spelade du för instrument och så vidare? Hur kom du i kontakt med musikundervisning?

Vilken inriktning studerar du?

Vilket instrument?

FRÅGEOMRÅDE B

Kommande yrkesverksamhet

I vilka årskurser och/eller skolform(er) vill du arbeta när du är färdigutbildad?

Vad är det som lockar dig med just den skolformen(/-erna)?

Om du tänker dig in i att undervisa i musik i grundskolan, vad skulle du välja för innehåll då? Vad skulle musikundervisningen innehålla/vad skulle ni göra? Vad väljer du (bort)? Varför?

Du, det pratas mycket om ”mångfald” eller kanske ”kulturell mångfald” idag, både i relation till samhället och i relation till skolan, vad betyder mångfald *för dig* (hur förstår *du* ordet)?

Och kulturell mångfald, vad betyder dem orden för dig? (Hur förstår du dessa ord?)

Vi pratade tidigare om vad du tänker dig för innehåll i din kommande undervisning i grundskolan. Om du nu tänker på innehåll i undervisningen i relation till det här med kulturell mångfald, vad skulle du då välja för undervisningsinnehåll?

– med utgångspunkt i kursplan för musikundervisning i grundskolan

Om vi tänker vidare kring det här med innehåll i musikundervisning i relation till kulturell mångfald, i Lgr11 under rubriken där det handlar om musikundervisningens syfte kan man läsa:

”Genom undervisningen ska eleverna utveckla förmågan att uppleva och reflektera över musik. Elevernas erfarenheter av musik ska utmanas och fördjupas i mötet med andras musikaliska erfarenheter. Därigenom ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar sina kunskaper om och förståelse för olika musikkulturer, såväl den egna som andras”.

På flera ställen i kursplanen återkommer det här tänket i form av bland annat att elever ska få möta *olika* genrer, *olika* kulturer. Då kan man tänka att musikundervisningens syfte delvis utgörs av att elever så att säga ska få möta något annat, något främmande, något annat än det bekanta och så vidare. Vad tänker du om detta?

FRÅGEOMRÅDE C

Utbytet

Nu tänkte jag att vi skulle prata lite om utbytet!

Hur länge kommer det pågå?

Kan du berätta om hur utbytet är upplagt?

Hur fick du höra talas om möjligheten att delta i ett utbyte av detta slag?

Nu sitter vi här i ett helt annat land, och du ska delta i ett utbyte, du har utbytet framför dig, vad tänker du?

Om man tänker i banorna att du i detta utbyte kommer till, och ska få vara med om, en kanske (helt) annan kultur i allmänhet, men kanske också en (helt) annan kultur när det gäller musiklärarutbildning, har du några funderingar kring det?

Vad var det som lockade dig med att delta i detta utbyte? (Varför bestämde du dig för att du ville delta i detta utbyte?)

Hur tycker du (än så länge) att det är att befinna sig i ett annat land, på en annan plats, och kanske i ett annat (pedagogiskt) sammanhang än du brukar vara i? (Även det totala sammanhanget)

Har du några tankar om vad du som person skulle kunna lära dig genom att delta i detta utbyte?

Vad tror du att man som musiklärarstudent skulle kunna få med sig genom att delta i ett utbyte av det här slaget?

Har du några tankar om vad du som musiklärarstudent/blivande musiklärare skulle kunna lära dig genom att delta i detta utbyte?

(Om man tänker såhär då, som du tror att du inte skulle kunna lära dig genom musiklärarutbildningen hemma)?

Om du tänker dig in i att du inte skulle ha valt att delta i ett utbyte av detta slag, utan ”bara” valt att gå musiklärarutbildning i Sverige, vad tror du att du eventuellt skulle gå miste om då?

Vad tror du att man skulle kunna få del av för typ av kunskaper eller lärande under ett utbyte av detta slag (som kan ”påverka” en i ens framtida roll som musiklärare)?

Utifrån utbytet så här långt, vad upplever du skiljer musiklärarutbildningen här mot vad du varit med om hittills i Sverige? (Finns skillnader? Pedagogiskt? Innehåll? Tankar om fördelar/nackdelar med detta? Bra/mindre bra?)

Hur tror du att det kommer vara att komma hem till det (pedagogiska) sammanhang du brukar vara i/där du är van att vara?

VFU

Jag har uppfattat det som att du kommer ha VFU under utbytet?

Har du hunnit ha det än?

Har du några tankar kring vad du kommer få vara med om under VFU?

Tror du att det kommer vara annorlunda att ha VFU här jämfört med det du hittills har varit med om under VFU hemma?

Vad tror du att man som musklärrarstudent kan lära sig av att ha VFU här?

Det var mina frågor, är det något du tänker på som du tycker att vi inte har pratat om?

Bilaga 2

INTERVJUGUIDE 2 (efter hemkomst från utbytet)

FRÅGEOMRÅDE A

Hemkomst

När var det du kom hem från utbytet och hur känns det att vara hemma igen?

Utifrån intervjun vi gjorde på plats, är det några saker vi pratade om förra gången vi träffades som du har funderat på eller tänkt vidare kring?

Nu när utbytet är avslutat, har du några (allmänna) tankar om hur det har varit att vara iväg på utbyte?

Några saker du kommit att tänka på under utbytet som har med musikle-
rartutbildning och musikundervisning (i grundskola) att göra?

Hur har det varit att komma tillbaka till musikhögskolan hemma? Till det
(musikutbildningspedagogiska) sammanhang du brukar vara i?

FRÅGEOMRÅDE B

Utbytet – (musik)lärarroll

Nu när du deltagit i utbytet, skulle du säga att någonting i din syn på dig
själv som musikle-
rare har förändrats? Eller är du samma musikle-
rare nu
som innan utbytet?

Skulle du säga att du ifrån utbytet har...

fått med dig några (nya) förhållningssätt till din kommande (tänkta)
undervisning?

fått med dig idéer om något (nytt) (undervisnings)material till din kom-
mande undervisning?

fått med dig idéer om något (nytt) (musikaliskt) innehåll till din kommande undervisning?

Skulle du säga att det här med att ha VFU under utbytet och erfarenheterna från det har bidragit med (nya) förhållningssätt, (undervisnings)material, eller innehåll?

– lärande/”lärdomar”

När vi träffades förra gången hade själva utbytet precis påbörjats. Då pratade vi om vad du tänkte att du kunde lära dig genom att delta i utbytet, eller vilken typ av kunskaper du skulle kunna få del av. Har du något att säga såhär i efterhand om dom sakerna?

Upplever du att du har lärt dig det du innan tänkte att du skulle?

Med utbytet i backspegeln, vad upplever du skiljer den musiklärarutbildning du tagit del av i utbyteslandet mot musiklärarutbildningen här hemma? (Skillnader pedagogiskt, metodiskt, didaktiskt? Skillnader innehåll? Fördelar/nackdelar med eventuella skillnader?)

– kulturell mångfald

När vi träffades förra gången pratade vi om orden kulturell mångfald. Jag frågade hur du förstår mångfald och hur du förstår kulturell mångfald ... som jag förstår det du sa då så pratade du om ordet mångfald såhär: ...

Och om kulturell mångfald såhär: ...

Skulle du säga att det är så du förstår den här orden idag?

Såhär efter att utbytet avslutats, upplever du att din förståelse av (orden) kulturell mångfald har förändrats?

Nu när du deltagit i utbytet, skulle du säga att någonting i din syn på dig själv som musiklärare, i relation till kulturell mångfald, har förändrats? (Eller är du ur den aspekten samma musiklärare nu som innan utbytet?)

Skulle du säga att du har lärt dig något under utbytet som relaterar till kulturell mångfald?

Skulle du säga att du genom utbytet har fått några (särskilda/nya) tankar...

kring förhållningssätt gällande musikundervisning i relation till kulturell mångfald?

om förhållningssätt gentemot elever med tanke på musikundervisning och kulturell mångfald?

Skulle du säga att...

du ifrån utbytet har fått med dig något (nytt) material eller någon (ny) musik som du tänker att du kan använda dig av i din kommande (tänkta) undervisning i relation till kulturell mångfald?

det här med att ha VFU under utbytet, och erfarenheterna från det, har bidragit med några (nya) förhållningssätt i relation till kulturell mångfald? (Nya) tillvägagångssätt? (Nytt) (undervisnings)material/innehåll?

utbytet har förberett dig för att undervisa i relation till kulturell mångfald?

utbytet gjort dig (mer) förberedd i relation till kulturell mångfald?

Det var mina frågor, är det något du tänker på som du tycker att vi inte har pratat om?

Bilaga 3

INTERVJUGUIDE 3

FRÅGEOMRÅDE A

(Musik)utbildningsbakgrund och musiklärarstudierna

Vad har du för utbildningsbakgrund/kan du berätta kort om vad du har gjort innan du började studera på musikhögskolan?

Berätta om din tid i dessa olika skolformer, vad spelade du för instrument och så vidare? Hur kom du i kontakt med musikundervisning?

Vilken inriktning studerar du?

Vilket instrument?

FRÅGEOMRÅDE B

Kommande yrkesverksamhet

I vilka årskurser och/eller skolform(er) vill du arbeta när du är färdigutbildad?

Vad är det som lockar dig med just den skolformen(/-erna)?

Om du tänker dig in i att undervisa i musik i grundskolan, vad skulle du välja för innehåll då? Vad skulle musikundervisningen innehålla/vad skulle ni göra? Vad väljer du (bort)? Varför?

Du, det pratas mycket om ”mångfald” eller kanske ”kulturell mångfald” idag, både i relation till samhället och i relation till skolan, vad betyder mångfald *för dig* (hur förstår *du* ordet)?

Och kulturell mångfald, vad betyder dem orden för dig? (Hur förstår du dessa ord?)

Vi pratade tidigare om vad du tänker dig för innehåll i din kommande undervisning i grundskolan. Om du nu tänker på innehåll i undervisningen i relation till det här med kulturell mångfald, vad skulle du då välja för undervisningsinnehåll?

– med utgångspunkt i kursplan för musikundervisning i grundskolan

Om vi tänker vidare kring det här med innehåll i musikundervisning i relation till kulturell mångfald, i Lgr11 under rubriken där det handlar om musikundervisningens syfte kan man läsa:

”Genom undervisningen ska eleverna utveckla förmågan att uppleva och reflektera över musik. Elevernas erfarenheter av musik ska utmanas och fördjupas i mötet med andras musikaliska erfarenheter. Därigenom ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar sina kunskaper om och förståelse för olika musikkulturer, såväl den egna som andras”.

På flera ställen i kursplanen återkommer det här tänket i form av bland annat att elever ska få möta *olika* genrer, *olika* kulturer. Då kan man tänka att musikundervisningens syfte delvis utgörs av att elever så att säga ska få möta något annat, något främmande, något annat än det bekanta och så vidare. Vad tänker du om detta?

FRÅGEOMRÅDE C

Utbytet

Nu tänkte jag att vi skulle prata lite om utbytet!

Hur länge varade utbytet/hur länge var du i utbyteslandet?

Kan du berätta om hur utbytet var upplagt? (Hade du någon VFU?)

Hur fick du höra talas om möjligheten att delta i utbytet?

Vad var det som lockade dig med att delta i detta utbyte? (Varför bestämde du dig för att du ville delta i detta utbyte?)

Minns du hur det var att ha utbytet (och resan till utbyteslandet) framför sig?

Hade du innan utbytet några särskilda tankar eller funderingar om vad du skulle få vara med om?

Hade du några särskilda tankar eller funderingar om hur det skulle vara att få vara med om en kanske (helt) annan kultur i allmänhet, men kanske också en (helt) annan kultur när det gäller musik(läro)utbildning?

Hur tyckte du att det var att befinna sig i ett annat land, på en annan plats, och kanske i ett annat (pedagogiskt) sammanhang än det du normalt brukade vara i? (Även det totala sammanhanget?)

Minns du om du hade du några tankar om vad du som person skulle kunna lära dig genom att delta i utbytet?

– lärande/”lärdomar”

Hade du några särskilda tankar om vad du som musikleärarstudent/blivande musikleärare skulle (kunna) lära dig, eller få med dig genom att delta i utbytet?

Hade du några särskilda tankar om vad du skulle (kunna) få del av för typ av kunskaper eller lärande under utbytet (som kan ”påverka” en i ens framtida roll som musikleärare)?

Upplever du att du fick del av några sådana kunskaper, något sådant lärande?

Skulle du säga att det finns saker du lärt dig och kunskaper du fått del av under utbytet som du tänker att du inte skulle kunna lärt dig om du inte hade deltagit i utbytet? Saker du skulle ha gått miste om, om du valt att ”bara” gå musikleärodbildningen hemma och inte delta i utbytet?

Med utbytet i backspegeln, vad skulle du säga skiljer musik(läroar)utbildningen där mot här i Sverige? (Finns skillnader? Pedagogiskt? Innehåll? Tankar om fördelar/nackdelar med detta? Bra/mindre bra?)

Kom du att tänka på några saker under utbytet som har med musik(läroar)utbildning och musikundervisning (i grundskola) att göra?

Minns du hur det var att komma hem igen? Att komma hem till musik-högskolan, det (musikutbildningspedagogiska) sammanhang du brukar vara i?

– (musik)läroarroll

Med utbytet i backspegeln, skulle du säga att någonting i din syn på dig själv som musikleärare har förändrats? Eller är du samma musikleärare nu som innan utbytet?

Skulle du säga att du ifrån utbytet har...

fått med dig några (nya) förhållningssätt till din kommande (tänkta) undervisning?

fått med dig idéer om något (nytt) (undervisnings)material till din kommande undervisning?

fått med dig idéer om något (nytt) (musikaliskt) innehåll till din kommande undervisning?

(Om VFU: Skulle du säga att det här med att ha VFU under utbytet och erfarenheterna från det har bidragit med (nya) förhållningssätt, (undervisnings)material, eller innehåll?)

– kulturell mångfald

Skulle du säga att du lärt dig något under utbytet som relaterar till kulturell mångfald?

Såhär efter utbytet, upplever du att din förståelse av (orden) kulturell mångfald har förändrats?

Nu när du deltagit i utbytet, skulle du säga att någonting i din syn på dig själv som musiklehrare, i relation till kulturell mångfald, har förändrats? (Eller är du ur den aspekten samma musiklehrare nu som innan utbytet?)

Och om vi tänker vidare kring det här med musikundervisning och kulturell mångfald, och du tänker på det vi pratade om tidigare; (nya) förhållningssätt, (nytt) material, (nytt) innehåll (musik?), skulle du säga att utbytet har bidragit med något ur dessa aspekter?

(Om VFU: Skulle du säga att det här med att ha VFU under utbytet, och erfarenheterna från det, har bidragit med några (nya) förhållningssätt i relation till kulturell mångfald? (Nya) tillvägagångssätt? (Nytt) (undervisnings)material/innehåll?)

Skulle du säga att...

du genom utbytet har fått några (särskilda/nya) tankar om förhållningssätt gentemot elever med tanke på musikundervisning och kulturell mångfald?

utbytet har förberett dig för att undervisa i relation till kulturell mångfald?

utbytet gjort dig (mer) förberedd i relation till kulturell mångfald?

Det var mina frågor, är det något du tänker på som du tycker att vi inte har pratat om?

Bilaga 4

Informationsbrev till deltagare i forskningsstudie

Hej!

Jag heter Samuel Lindlöf och är doktorand på musikhögskolan vid Örebro universitet. I min forskningsstudie (avhandling och eventuella artiklar) intresserar jag mig för den musiklärarutbildning som bedrivs vid musikhögskolorna i Sverige. Temat för min studie kan beskrivas med orden musiklärarutbildning och kulturell mångfald.

I min studie vänder jag mig till musiklärarstudenter som inom ramen för sin utbildning deltar/deltagit i någon typ av utbyteskurs eller annan kurs av internationaliserande slag. Under intervjun fokuserar vi på dina erfarenheter av vad det kan innebära att studera till musklärare, dels utifrån utbildningen ”som den är” och dels utifrån vad deltagande i utbyte eventuellt tillför utbildningen. I relation till studiens tema är jag intresserad av studenters olika erfarenheter av och uppfattningar om utbildningens innehåll och dess relevans för skolan som den ser ut i dagens samhälle.

Genom kontakt med NN har jag fått information om att Du ska delta/har deltagit i en utbyteskurs. Det skulle därför vara mycket intressant för mig att träffa Dig och jag är övertygad om att Du har mycket kunskap och erfarenhet att bidra med på studiens tema. Jag undrar därför om Du har intresse av att medverka? Nedan finner Du mer information om studien.

Hur studien går till

Vi träffas för en intervju och samtalar kring några teman som rör musiklärarutbildning och kulturell mångfald. Tillsammans kommer vi överens om ett exakt tillfälle och en plats som passar Dig. Ungefärlig tidsåtgång för intervjun kommer vara två timmar med en ramtid på tre timmar. (*Eventuellt* kan vi behöva träffas för en kort uppföljningsintervju men det kan vi i sådana fall bestämma efter det att den första intervjun är genomförd).

Finns några risker med att delta?

Som doktorand har jag tidigare erfarenhet av att ha genomfört flera undersökningar med intervju som metod och jag ser inga uppenbara risker med att delta i denna studie. Vissa undersökningar hanterar känslig information om deltagarna, så är inte fallet med denna undersökning; Inga känsliga personuppgifter av något slag kommer efterfrågas eller vara föremål för samtal under intervjuerna. Detta då undersökningen inte intres-

serar sig för några känsliga personuppgifter. Om några sådana trots detta kommer upp under intervjuerna kommer dessa raderas. Inget register av något slag kommer att föras över vilka som deltagit i denna studie.

Hantering av data och sekretess

Under intervjun/intervjuerna kommer jag ibland anteckna vissa delar av det vi pratar om, samt göra en ljudinspelning. Detta görs enbart för att jag lättare ska komma ihåg vad vi pratar om och för att det i efterhand ska vara möjligt för mig att transkribera intervjuerna och analysera vad som sägs. Ingen obehörig kommer att ha tillgång till eller behandla inspelningar, anteckningar eller transkriptioner. Dessa kommer att arkiveras vid Örebro universitet efter avslutad studie.

I den färdiga studien kommer fingerade namn användas på de som intervjuats (exempelvis ”Student1”) vilket innebär att det endast är jag som forskare som känner till vilka de faktiska informanterna är. För läsare av den färdiga studien är informanterna alltså anonyma vilket innebär att ingen obehörig kommer att få veta vad just Du svarat. Detsamma gäller om någon behörig tar del av det arkiverade materialet.

Fördelar med att delta

Studien kan resultera i ny kunskap kring muskläroarutbildning och kulturell mångfald samt bidra till att förstå utbildningens relation och koppling till vårt mångkulturella samhälle. Som muskläroarstudent kan det vara mycket fördelaktigt att få reflektera kring dessa frågor på ett sätt som inte nödvändigtvis ges tillfälle till under utbildningstiden.

Frivilligt för Dig att delta

Det är helt frivilligt för Dig att delta. Ditt deltagande är mycket betydelsefullt för att få ny kunskap på forskningsområdet. Eftersom studien genomförs inom ramen för forskarutbildning, och ingen reell risk förekommer, utgår ingen särskild försäkring eller ersättning till Dig som deltagare. Även om Du tidigare gett Ditt samtycke till att delta i undersökningen har Du när som helst möjlighet att avbryta deltagandet och i sådant fall kommer Du inte behöva uppge någon anledning.

Hur Du får information om studiens resultat

Studiens resultat kommer att publiceras i form av en avhandling vilken i sig kommer att försvaras offentligt på musikhöroskolan vid Örebro universitet, under en så kallad disputation. Om Du önskar kan jag meddela dig när disputationen närmar sig så att Du ges möjlighet att närvara. Resultatet kan också komma att användas till och publiceras i form av artiklar i

vetenskapliga tidskrifter. Om Du önskar kan Du också få reda på om det sker så att du kan ta del av dessa.

Ansvariga

Forskningshuvudmannen för undersökningen är Örebro universitet. Undersökningen genomförs av undertecknad och mina två handledare vägleder mig.

Kontaktperson för studien är Samuel Lindlöf, doktorand vid Örebro universitet, e-post samuel.lindlof@oru.se, tel. 070-190 57 18. Vid frågor är du välkommen att kontakta mig.

Med bakgrund av denna information ber jag om ditt samtycke att delta i denna studie. För att ge ditt samtycke vänligen skriv ut och signera bifogad samtyckesblankett, samt kontakta mig via mail så får du information om var/hur du kan lämna in blanketten.

Med vänliga hälsningar

Samuel Lindlöf

Bilaga 5

Samtyckesblankett för deltagande i forskningsstudie om musikleäro- utbildning och kulturell mångfald

Jag har tagit del av informationsbrevet gällande deltagande i studien och har också getts möjlighet att ställa frågor och få dem besvarade. Jag samtycker härmed till att delta genom en till två intervjuer. JA NEJ

.....
Ort Datum

.....
Underskrift

Bilaga 6

Teckenförklaring

Nedan förklaras vad som avses med de tecken läsaren möter i utdrag i löpande text och i form av blockcitat i kapitel 4. Här framgår alltså hur informanternas tal presenteras i skrift och hur det talade läses.

[O]rd

Stor bokstav inom hakparentes som start på en mening; utdraget påbörjas i ett uttalande.

ord...

Tre punkter i slutet av ett ord; under en kort stund är informanten tyst och/eller funderar på vad den ska säga.

(...)

Tre punkter inom parentes; ett avsnitt i det sagda är borttaget eftersom det inte ansetts vara en viktig del i informantens svar eller resonemang.

Kursiv

Ord i kursiv; betoning eller extra tyngd läggs på ett eller flera ord.

(ord) / or(d)

Ord eller enstaka bokstäver inom parentes; har lagts till av författaren i syfte att tydliggöra vad informanten avser och/eller för att kontextualisera det sagda.

[ord]

Ord inom hakparentes; anonymisering av det sagda. Exempel på detta skulle kunna vara att marimba ersatts med [huvudinstrument], att Etiopien ersatts med [utbyteslandet], eller att etiopisk folkmusik ersatts med [utbyteslandets] folkmusik.

'Ord'

Ord inom apostrofer; en informant citerar sig själv eller annan person och återger på så sätt vad som sas, tänktes, förmedlades om något särskilt i en viss situation.

(småskrattar)

Informanten skrattar till under tiden den säger det ord som föregår (småskrattar).

Ifrån en av intervjuerna i denna studie följer nedan ett blockcitat i vilket samtliga ovanstående tecken förekommer:

[J]ag spelade ju [utbyteslandets] (folk)musik (...) (på) det där (instrumentet jag nämnde förut) (...) jag *förstod* alltså inte musiken så bra (...) det är en massa grejer som jag aldrig fick förklarat för mig och det (musiken) är säkert *mycket* (...) djupare egentligen men det var ganska mycket att lektionerna bara bestod av att: 'Vi ska traggla oss igenom det här svåra stället', liksom (...); det var *väldigt* mycket att bara få in det här (tekniken) liksom, för det [instrumentet] var sjukt långt ifrån att spela [mitt huvudinstrument] liksom, så det *kan* vara att jag fastnade lite i det *tekniska* och inte kom till... så mycket till att förstå... själva musikens *kontext*, för när jag väl spelade och *kunde* typ ta mig igenom en låt så drog läraren in typ en massa andra studenter som går där på folk(musikinriktning) och spelar trummor och massa sånt och... jag fattade inte ett *dugg* (småskrattar) (...) det var *belt* (främmande) (Sam, s.55).