



LUND UNIVERSITY

Musikskap

Musikstunders didaktik i förskolepraktiker

Holmberg, Ylva

2014

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Holmberg, Y. (2014). *Musikskap: Musikstunders didaktik i förskolepraktiker*. [Doktorsavhandling (monografi), Samhällsvetenskapliga fakulteten]. Malmö högskola.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

MUSIKSKAP

Malmö Studies in Educational Sciences No. 71

Doktorsavhandlingar inom den nationella forskarskolan
Barndom, lärande och ämnesdidaktik nr. 6

© Ylva Holmberg, 2014

Illustrationer: Framsida Saga Holmberg, baksida Hugo Hernqvist

ISBN 978-91-86295-38-7 (tryck)

ISBN 978-91-86295-39-4 (pdf)

ISSN 1651-4513

Holmbergs i Malmö 2014

YLVA HOLMBERG

MUSIKSKAP

Musikstunders didaktik i förskolepraktiker

Malmö högskola, 2014
Fakulteten för lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt,
se www.mah.se/muep

Med ljudet av kakaduor och regnbågslorokiter utanför fönstret befinner jag mig på långresa ”down under”. En resa som bjuder in till nyfikenhet och överraskningar. Precis som färden i avhandlingslandet gjort. En utbildning i kritiskt tänkande och självständighet. I denna process har mina handledare varit ovärderliga. Ingegerd och Ann-Christine, ständigt närvarande samtidigt kritiskt distanserade är ni mina förebilder på många plan. Sven-Erik, tack för ditt engagemang och för allt tålamod. Allra viktigast har dock er tro på projektet varit. I stunder då jag inte alls vågat hoppas på att nå målet har ni aldrig visat tvekan. Tusen tack!

Många är de som under arbetet varit läsare och som bidragit med värdefulla kommentarer i olika sammanhang: Geir Johansen, Cecilia Ferm Thorgersen, Niklas Pramling, Els-Mari Törnqvist och Maj Asplund Carlsson. Tack Hugo för alla fantastiska illustrationer som jag haft möjlighet att använda mig av och Saga för den fina framsidesbilden. Många är också ni goda kollegor inom BUS, inom Forskarskolan Barndom, lärande, ämnesdidaktik samt inom Rösträtt som kommit med givande synpunkter i möten och diskussioner. Tusen tack!

Många är ni nära vänner som orkat lyssna på mina funderingar, Camilla, Caroline, Annika, Anna, Åsa, Mätta, Titti, Ulrika, Carin och Johan. Utan energigivande fikor med samtal om allt mellan himmel och jord vet jag så katten om det hade blivit någon avhandling. Tusen tack!

Mamma och pappa, vad hade jag gjort utan er? Ni finns alltid där lyssnar, ordnar, fixar, ställer upp och rycker ut. När jag har slått som mest knut på mig själv så är ni där och knyter upp. Det är helt enkelt så att utan er hade det ”kända pusslet” inte gått ihop. Tusen tack! Saga, Folke och Martin ni har genom ert härliga sätt att leva i nuet gett distans till avhandlingsarbetet. Att tänka på er och få vara med er gör att ”livet liksom tränger sig på” (tack och lov). Allra störst utmaning har det dock varit för den som står mig närmast. Nils, tusen tack för all fantastisk mat, ditt ständiga fokus på lösningar och ditt eviga lugn. Tänk att vi mitt i alltihop fick till en så fantastisk resa och med din bokningsrutin kan vi se fram emot många, många fler!

INNEHÅLL

PROLOG.....	11
1 INLEDNING.....	14
1.1 Musik i förskolepraktiker – en tillbakablick.....	15
Musik som uppfostringsmedel.....	15
Musik som kommunikation.....	16
Musik som lärande.....	17
Musik som barnens rätt.....	17
1.2 Pilotarbete.....	19
1.3 Syfte och frågeställningar.....	19
1.4 Avhandlingens disposition.....	20
2 TIDIGARE FORSKNING.....	23
2.1 Musik som innehåll i förskola.....	23
Musikdidaktik i förskola.....	23
Musikpedagogik.....	25
2.2 Tidigare teoretiska utgångspunkter och metoder.....	31
2.3 Sammanfattande reflektion.....	32
3 TEORETISKA RESURSER OCH CENTRALA BEGREPP.....	33
3.1 Olika syn på begreppet musik.....	34
3.2 Musikdidaktik.....	39
Bildningsteori.....	39
Musikämnets innehåll.....	43
Aktivitet och funktionskategori.....	47
Lärandeperspektiv <i>i, om, med</i> och <i>genom</i> musik.....	48
3.3 Aktörer i musickingkontext.....	50

4 STUDIENS DESIGN.....	53
4.1 Urval.....	54
4.2 Presentation av förskolorna.....	55
Havsvågen.....	55
Solstrålen.....	56
Trädet.....	56
4.3 Tillträde och acceptans.....	58
4.4 Empirigenerering.....	59
Videoobservation.....	60
Reflekerande samtal utifrån videoobservationerna.....	61
4.5 Reflexiv analys.....	63
Utvidgad hermeneutisk ansats.....	66
4.6 Trovärdighet och situerad generalisering.....	71
4.7 Etiska aspekter.....	72
5 CENTRERAT INNEHÅLL.....	74
5.1 I musik.....	75
Dynamik.....	75
Taktart, tempoväxlingar, puls och rytm.....	76
Harmoni och tonhöjd.....	80
Interpretation.....	81
En första bekantskap med noter.....	83
5.2 Om musik.....	83
Musikens grundelement.....	84
Genre.....	86
Instrument.....	86
Föränderlighet.....	88
Noter.....	89
5.3 Med musik.....	89
Musik - socialisation.....	89
Musik - matematik.....	93
Musik - språk.....	94
5.4 Genom musik.....	98
Musikens grundelement.....	98
Ljudlandskap och instrument.....	100
Rörelse.....	101
5.5 Musiken eller barnen i fokus.....	102
5.6 Centrerat innehåll - rörligt.....	104

6 MUSIKSTUNDERNAS ISCENSÄTTNING	107
6.1 Rumsligt iscensättande.....	107
Övervägande cirkelform	107
Rörelse i rummet.....	108
Riktad uppmärksamhet.....	109
6.2 Musikstundernas igångspel.....	111
Musikaliskt igångspel och avslut.....	111
Verbalt igångspel och avslut.....	112
6.3 Aktiviteterna och bakomliggande funktion.....	118
Att lyssna	119
Att sjunga	122
Att spela	128
Att röra sig.....	137
6.4 Cirkeln, aktiviteter och funktioner.....	143
7 MUSIKRELATERAT AKTÖRSKAP.....	146
7.1 Igångspelande solister	147
Barnens aktörskap	147
Pedagogernas aktörskap	162
Musikens aktörskap	176
7.2 Samspelare	183
7.3 Medspelare.....	189
7.4 Motspelare.....	190
7.5 Spår av musikrelaterat aktörskap i rörelse.....	199
8 MUSIKSTUNDENS MÖJLIGA FIGURATION - MUSIKSKAP	202
8.1 Rörligt innehåll - ett spår i musikskap	203
Linjär och icke-linjär innehållsriktning	204
Innehåll som objekt och riktning i rörelse.....	208
8.2 Rörlig iscensättning - ett spår i musikskap	209
8.3 Musikrelaterat aktörskap - ett spår i musikskap.....	211
8.4 Musikskap - musikstundens möjliga figuration.....	212
9 DISKUSSION	217
9.1 Val av teorier och begrepp.....	218
9.2 Musikstundernas innehåll, iscensättning och aktörer.....	221
9.3 Sångkanon - en del av en icke uttalad läroplan?	225
9.4 Varför musikstund - varför musikskap?.....	227
9.5 Trovärdighet.....	229
Fortsatt forskning.....	232

SUMMARY	235
REFERENSER.....	240
BILAGOR	
Bilaga 1 - Pilotarbete	249
Inspelad musik på förskolan.....	249
Sånger.....	251
Bilaga 2 - Sökbekrivning.....	255
Bilaga 3 - Informationsbrev till föräldrar.....	258
Bilaga 4 - Fältanteckningar och videoobservation	265
Bilaga 5 - Sångernas taktart, harmoni och form.....	268
Bilaga 6 - Tematisering av sångernas innehåll	270

PROLOG

Ett intresse växer fram...

Vi står i ICA-affären, mamma och jag, vid hyllan med skivor. Jag hade tidigare ofta stått och tummat på skivan med rim och ramsor. Så äntligen var det dags. Nappen var slängd och i utbyte fick jag välja *en* sak. Skivan var en självklarhet.

Något år senare ligger jag och tittar i taket. Den bruna nålfiltsmattan sticks och jag har feber. ”Jesus älskar dig” har någon sprayat i taket med guldfärg. Min pappa står med penseln i handen och målar en höna. Själv har jag min orange låda med kriterior i och papper framför mig. Jag ska rita en katt. På stereon ljuder Louis Armstrong med ”Summertime”.

Julen firade vi alltid i Stockholm, i farmor och farfars lägenhet.

Finrummet är fyllt av vackra glasföremål, det gäller att röra sig långsamt så att jag inte välter något. Men så kommer farbror Jörgen. Han med det stora skägget som spelar alla möjliga instrument. Han undrar om jag inte vill dansa för honom. Lite blygt tror jag inte det. Men så berättar han att han spelar på Balettakademin till eleverna där, så han kan spela när jag dansar. Vilken upplevelse – han spelar det jag dansar!

Min storebror spelade ofta trummor.

Dörren är stängd men hela huset skakar av brorsans trumspelande. Inte bara trummorna hörs, utan även hårdrock-

musiken från lurarna. Min idol, som han är, tror jag att även jag tycker om hårdrock. Fast mina väggar är fyllda av bilder på Herreys, och sommarens höjdpunkt är besöket i folkparken där just Pär, Richard och Louis spelar.

I min roll som mamma har jag fått jag möjligheten att på nära håll följa musikens betydelse i barnens liv.

Det är alldeles tyst inifrån rummet där Saga och kusin Selma, 6 år gamla befinner sig. Jag börjar fundera på vad de gör. Precis när jag ska knacka på dörren, öppnas den och ut stormar två rosiga flickor. "Mamma titta här vi har skrivit en låt". Orden och sidorna är många och jag kan inte låta bli att undra om de även har en melodi till texten. "Du kan ta fram videokameran nu för vi vill spela in den". Upp med videokameran och framför mig får jag ett uppträdande med en låt innehållande: introduktion, vers, refräng, vers, mellanspel i form av solopartier, refräng och en avslutning. Allt med egenkomponerade tillhörande rörelser. "Nu kan du skicka in videon till Boom Shakalack – så kanske de kan spela in den med rätt instrument och vi kommer med i tv". (Dec -08)

En tid senare flyttar Selma till USA. Flickorna sitter och skypar, Selma i Los Angeles och Saga i Hjärup.

- Har du High school musical? frågar Selma.
- Ja, svarar Saga. Visst är dom bra?
- Mmm, har du alla skivorna? frågar Selma.
- Nä, bara ettan och tvåan. Vilka har du? undrar Saga.
- Jag har alla tre, men jag tycker Gotta go my own way är den bästa låten. Vilken tycker du?
- Det tycker jag också. Den har vi på dansen, svarar Saga.
- Jag kan hela texten nu, konstaterar Selma.
- Då kan vi köra den i jul när du kommer hem. Så kan jag lära dig dansen och du mig sången.
- Vi kan väl köra lite redan nu. Hämtar du Cd:n? undrar Selma. Saga ordnar med skivan och de kör igenom låten tillsammans. (Dec -09)

Händelserna belyser både barndom och musikleärande över två generationer. Prologen ger glimtar från en förändrad barndom i en global musikvärld, där nätverkskommunikation över hela världen är fullkomligt naturligt. I denna globala musikvärld kan barn som aktörer vara både producenter och konsumenter. Prologen illustrerar också en barndom med vetskap om en marknad där musik skapar möten, relationer och kunskap. Illustrationerna, som är hämtade utanför förskolans domän, kan utgöra kontext för en förändrad barndom som står i relation till dagens barndom vilken till stor del tillbringas på förskola.

1 INLEDNING

I min roll som lärarutbildare möter jag studenter som på frågan ”Hur kommer det sig att vi har musik på förskolan?” svarar: ”Musik är så kul – ja, alla blir så glada när vi sjunger en stund”. ”Alla barn gillar ju musik” - är en annan föreställning om musik. Det finns många föreställningar om vad musik automatiskt ger, så som glädje, gemenskap och god stämning. Kanske är det ur förskolläraernas synvinkel just det som legitimerar musik på förskolan. Liksom Lindgren (2006) tänker jag att ”vi” inom fältet estetik och förskola/skola ibland har ett ”okritiskt förhållningssätt, präglad av en stark tilltro till verksamhetens inneboende ”goda” effekter” (Lindgren, 2006, s 15). Lärarkollegor, studenter och föräldrar vill gärna diskutera musik och förskolebarn utifrån olika infallsvinklar: musik i samlingen, barns sjungande, småstjärnorna, lilla melodifestivalen och olika musikartister som riktar sig till barn. Jag kan se hur möten påverkas beroende på vad vi bär med oss, utbildningsbakgrund, yrkesspråk och traditioner från de olika miljöerna. Som skapare av en förskollärarytbildning med musikprofil (<http://www.mah.se/musik>), har jag i samspel med studenter upplevt ett sökande efter redskap. Möjligen är det en saknad efter ett alternativt språkbruk, ett didaktiskt redskap, ett öppnande begrepp baserat på vetenskap. Bristen har stimulerat min nyfikenhet på fenomenet musik i förskolan. Över tid har musiken motiverats och legitimerats utifrån såväl skiftande som överlappande ”trender”.

1.1 Musik i förskolepraktiker – en tillbakablick

Avhandlingsämnet har vuxit fram ur en historisk förskolekontext, där musiken genom tiderna verkar ha legitimerats på olika sätt: musik som uppfostringsmedel, musik som kommunikation, musik som lärande och musik som barnets rätt.

Musik som uppfostringsmedel

I slutet av 1800-talet startade Kindergartenverksamheten, barnträdgårdspenningen, i Sverige. Barnen som var inskrivna skulle skolas, så att bildningen påverkade deras mödrar, vilket i sin tur utvecklade samhället. Verksamheten har varit starkt influerad av Fröbel (1782-1852), vilkens tradition under 1900-talet fördes vidare både muntligt och praktiskt inom yrkeskåren. Fröbel i sin tur var inspirerad av bland annat Rousseau (1712-1778), som lyfte fram barndomens egenvärde, att barndomen var något avskilt, och av Pestalozzi (1746-1827) som lyfte fram värdet av människobildning. År 1926 tog Fröbel upp betydelsen av hörsel-sinnet fostran och sång i samband med lek. I leken var sång och ljudhärmsning till rörelsen central, den kunde dels improviseras, dels bestå av folkliga visor (Uddén, 2001). Sången, menade Fröbel, förenade kropp, ande och sinne. Många lekar skulle inledas med sång, en sång som sedan förknippades med just den leken. Efterhand blev visorna till lekarna mer estetiskt betonade. Tallberg Broman (1991) lyfter fram sång- och rörelselekarnas särställning, främst som uppfostringsmedel. Sång och musikaktiviteter var alltså viktiga arbetssätt, men det är svårt att tolka *hur* musiken användes. Ett sätt som den användes på var som underhållning: ”Barnen framträdde ofta med tablåer vid fester och på soaréer för att samla in medel för verksamheten” (Tallberg Broman, 1995, s 49).

Systrarna Ellen och Maria Moberg gav 1913 och 1923 ut ett sångsamlingshäfte för barnträdgården: ”Sångelekar för barnträdgården och småskolan” (jfr Vallberg Roth, 2001, 2011). Till den senare av de två skrev även Alice Tegnér några visor. Tallberg Broman (1991) beskriver hur sångelekarna var betydande för verksamheten och betonar att syftet med sångerna inte enbart var glädje och rörelse, utan också av moraliskt uppfostrande,

karaktär. I förordet till "Sånger för barnträdgården och småskolan" framförs att innehållet "skulle ligga inom barnets nära värld, såsom mors arbete i hemmet, bonden på åkern" (Vallberg Roth, 2011, s 64). År 1931 kom "Småbarnens sångbok" ut, vilken fick betydelse för barnträdgårdar och barnstugor. Visorna var 130 stycken och handlade, även de, om det nära livet på landsbygden, "natur, blommor, djur och fåglar" (Flodin, 1998, s 313).

Musik som kommunikation

En diskussion runt begreppen musik/ljud tog fart i och med Socialstyrelsens förslag (1983) inför det första rådgivande programmet för förskolan. Från att musiken i förskolan ansågs viktig för barnets allmänna utveckling (musikutbildningskommittén, 1968) kom musik alltmer att betraktas som organiserat ljud. I barnstugutredningens betänkande (SOU, 1972:26) framträder sång och musik som ett upplevelseområde med fokus på "experimenterande ljudverksamhet" (Uddén, 2001, s 41). Barns spontana ljudskapande, deras initiativ och försök ska nu vara utgångspunkten för arbetet med musik. Sång och musik ses snarare som ett sätt att kommunicera, än som en konstform. "Personalens roll är att förse barnen med musik att uppleva utan direkta övningar och att tillhandahålla material att skapa ljud och rytmer med" (Uddén, 2001, s 43). Med detta försvinner den estetiska stämpeln, och därmed också de musikaliska kraven på förskollärarna. Inför skrivandet av det pedagogiska programmet för förskola (1987) kommer Socialstyrelsen (1983) med förslaget att ersätta begreppet musik med ljud. Efter starka protester från remissinstanserna återtogs dock begreppet musik (Uddén, 2001). I förskolans pedagogiska program från 1987, tycker sig Uddén (2001) se en konsekvens från BU:s retorik, nämligen att det i samband med kulturämnet sång och musik inte ställs några krav, utan enbart rekommendationer: "Barnen bör få nära kontakt med personalen i lekfull dialog, sång och dans/---/personal som själva kan spela instrument är en stor tillgång" (Socialstyrelsen, 1987:3, s 35).

Musik som lärande

Med förskolans första läroplan, *Lpfö 98*, blir ”förskolan en del av utbildningsväsendet med Skolverket som tillsynsmyndighet. Detta innebär att förskolan numera ingår i och utgör det första steget i samhällets samlade utbildningssystem för barn och ungdom” (Persson, 2008, s 10). Förskolan får alltså en förordning som måste följas, och mer innehållsfokuserade mål. Även om det fortfarande idag är centralt med lek och omsorg i förskolan, så dras alltså fokus för förskolan mer åt ett pedagogiskt uppdrag. Sång, musik och rytmik är viktiga komponenter, och enligt Vallberg Roth (2011) relateras ofta aktiviteterna till språkutveckling. I *Lpfö 98* relateras skapande och kommunicerande med hjälp av musik till såväl innehåll som metod:

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer så som bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk, utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja utveckling och lärande. (*LpFö 98*, s 10)

Här beskrivs musik som en uttrycksform samtidigt som traditionella ämnesbegrepp såsom sång, musik och dans används. Uddén skriver att det tyder på en ”kvardröjande värdesyn på dessa former som estetiska och som någonting utanför själva lärandet” (Uddén, 2001, s 126).

Musik som barnens rätt

I förslag av förtydligande till Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2009-09-30), legitimeras musiken genom att knytas till *FN:s barnkonvention*. Där slår man fast barns rätt till skapande och att delta i det kulturella och konstnärliga livet (FN:s konvention om barns rättigheter, artikel 31). När det gäller sång, rytmik och musik skriver Skolverket (remiss, 2009-09-30) att barns spontana sång- och musikskapande och lyssnande ska stimuleras och utvecklas i både vardagliga situationer och vid mer planerade tillfällen. Man lyfter fram att kombinationen av rörelse, rytm och ramsor utvecklar motorik och språkförståelse, ger möjlighet att uttrycka känslor och upplevelser, samt att det är ett kulturarv, som

förskolan ska föra vidare. Men i slutversionen av den reviderade läroplanen, år 2010, står den tidigare formuleringen kvar när det gäller såväl förskolans uppdrag (Lpfö 98, s 9) som förskolans mål (Lpfö 98, s 12) för musik. Innehållet för barns utveckling och lärande konstrueras i målpunkter, såväl i den tidigare (Lpfö 98) som i den reviderade läroplanen (2010). Antalet punkter har emellertid delvis förändrats i den reviderade läroplanen så att språk och kommunikation ökat till fem punkter och matematik har ökat till fyra, medan innehåll som rörelse, sång, musik och dans oförändrat inkluderas i en punkt (Vallberg Roth, 2013).

I kombination med förskolans uppdrag, att barnen ska få skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse, reglerar också läroplanen att verksamheten ska ”utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft” (Lpfö, -98, s 8), och att alla barn ska få ett reellt inflytande på arbetssätt och verksamhetens innehåll (Lpfö, -98, s 14).

Olika föreställningar om musikens mening och funktion i förskolan verkar alltså föra oss från en diskurs om moral till en diskurs om rättighet. Just musik som rättighet är något som projekt Rösträtt – barns rätt till sång på barns villkor, har som utgångspunkt:

Rösträtt är en radikal och genomgripande insats för musik på yngre barns villkor. Projektet handlar djupast sett om demokrati och barns delaktighet och inflytande. Gemensam sång förkroppsligar ett demokratiskt samhälle där varje person har en röst och där varje röst räknas. (<http://www.mah.se/rostratt>, 4/10-13)

I relation till musik som något barn har rätt till är det också intressant att det i en komparativ analys av nordiska riktlinjer för förskola framgår att innehållsområden som språk och matematik kan tolkas ha blivit förstärkta, samtidigt som det finns tecken på att kultur och kreativitet till viss del försvagats (Vallberg Roth, 2013).

1.2 Pilotarbete

Kombinationen av tidigare gjorda erfarenheter, musikens ställning historiskt sett och den icke uttalade sångskatten ledde till ett pilotarbete (se bilaga 1) som genomfördes före doktorandtiden. Pilotarbetet gjordes i form av ”dagboksenkäter”: en kring vilken inspelad musik som spelades på förskolorna, och vem som tog initiativ till att sätta på den och en om vilka sånger som sjöngs under samlingar. Sammanfattningsvis framkom tendenser till att pedagogerna tog initiativ till att spela musik något oftare än barnen. Skillnaden var dock större i valet av musik där barnen tog initiativ till barn- och popmusik, medan pedagogerna tog initiativ till avslappnings-, och klassisk musik. Enkät två visade att sångtexterna ofta handlade om djur, att de vanligaste taktarterna var 2/4 respektive 4/4 och att alla sångerna var i dur. Det fanns också en tendens till en icke uttalad sångkanon, en sångkanon som låg nära Elefantbokens innehåll. De fem mest populära sångerna enligt enkäten var: Bä bä vita lamm, Imse vimse spindel, Krokodilen i bilen, Blinka lilla stjärna och Pippi Långstrump.

Resultatet i enkätundersökningen inspirerade mig att ställa fler frågor. Frågor som inte har så mycket med antal att göra utan som snarare ser till fler aspekter av musik i förskolepraktiker.

Mot bakgrund av traditioner, olika resonemang och praktiker har denna avhandlings problemfält anknytning till såväl samhälle (demokrati - barns rätt till sång i en global musikkvärld), som högskoleutbildning (förskolläraryt utbildning med musikprofil), vetenskap (behovet av ett alternativt språkbruk) och förskolepraktik (inkluderat relationen till en läroplan utan förstärkta mål för musik).

1.3 Syfte och frågeställningar

I en global musikkvärld samspelar, medskapar och påverkas vi som aktörer av musik. För barn som är såväl producenter, brukare som uttolkare av musik, blir dess betydelse även inom förskolans situerade domäner komplex. Förskolans musikstunder ses i föreliggande studie som musikrelaterade processer där både barn och pedagoger är såväl *i*, som *omgivna* och *medskapare* av

musik, alltifrån spontant improviserad till inspelad och arrangerad. I avhandlingen är ambitionen att utpröva ett alternativt språk för musikdidaktiska relationer i förskolans musikstunder.

Studiens syfte är att beskriva och analysera musikstunders didaktik i förskolepraktiker. Studiens syfte är vidare att på vetenskaplig grund utpröva begrepp som kan beteckna och fånga musikstunders figuration.

Ur syftet formuleras den övergripande forskningsfrågan:

- Vad kännetecknar musikstunder och deras möjliga figuration i förskolepraktiker?

Möjlig figuration refererar till en sammanflätad framställning, ett didaktiskt baserat begrepp som handlar om att omforma musikstunders innebörder i en väv av empiriska och teoretiska referens-trådar som inkluderar svar på följande *tre delfrågor*:

- Vad framstår som centrerat innehåll i musikstunderna?
- Hur iscensätts musikstunderna?
- Hur framträder aktörskap mellan barn, pedagoger och musik i musikstunderna?

Vad som framstår som centrerat innehåll (se kap 5) i musikstunder kan framträda ur fyra verklighetsdimensioner: den avsedda (en formell nivå, läroplaner, men också lärarens planering), den av någon upplevda (barnens och pedagogernas), den observerandes (forskarens), och en möjlig verklighet (Nielsen, 1997, s 163). Föreliggande studie beskriver främst den observerandes, forskarens verklighet. Men i samtal med pedagogerna tangeras den avsedda och den av någon upplevda verkligheten.

1.4 Avhandlingens disposition

Avhandlingen börjar i *kapitel ett* med en tillbakablick när det gäller musik i förskolepraktiker. Tillbakablickens placerar studien i förskolekontext och mynnar ut i studiens syfte och frågeställning. För att placera studien på det vetenskapliga fältet görs i

kapitel två nedslag i relation till tidigare studier av musikdidaktik i förskolekontext.

I *kapitel tre* presenteras för studien viktiga teoretiska resurser och begrepp. Centralt är musikdidaktisk teori (Nielsen, 2006), med bildningsteori som bakgrund (Klafki, 2005), vilket kompletteras med musicking teori (Small, 1998). Studiens design, med presentation av förskolor, empirigenerering och analysprocess presenteras i *kapitel fyra*. I kapitel fem till åtta redovisas studiens resultat.

Svaret på den första delfrågan presenteras i *kapitel fem* och handlar om vad som framstår som centrerat innehåll. Studiens fokus är dock inte barns musikaliska utveckling eller vad subjektet ”klarar av”, vad han/hon förstår, mognad och prestation i förhållande till genomsnittlig åldersgrupp. Snarare lyfts innehållsdimensionen i relation dels till de olika lärandeperspektiven i, om, med och genom, dels till innehåll som något linjärt eller icke-linjärt, innehåll som ett fast objekt eller något inte nödvändigtvis på förhand fastställt. Frågan svarar mot Niensens beskrivning av det snäva och specifika didaktikbegreppet som fokuserar innehåll (Nielsen, 2006). I *kapitel sex* besvaras studiens andra delfråga vilken handlar om hur musikstunderna och aktiviteterna inom musikstunden iscensätts, det ”undervisningsmetodiska förverkligandet” (Jank & Meyer, 1997/2009, s 66) av innehållet. Det vill säga didaktikens hur-fråga i relation till musikstunderna. Frågan kan sägas svara mot ett bredare didaktikbegrepp som också inkluderar iscensättning. Svaret på den tredje delfrågan presenteras i *kapitel sju* och fokuserar hur musikstundernas olika aktörer deltar (Small, 1998). Den bottenar i att jag ser musikstunderna som en musikrelaterad process med aktörer i relation till såväl musiken som varandra, där alla är i stånd att påverka musikstundernas framträdande.

Den övergripande forskningsfrågan besvaras i *kapitel åtta* och handlar om vad som kännetecknar musikstunderna och deras möjliga figuration. Delfrågorna leder till den övergripande frågan, men den övergripande frågan leder också till delfrågorna. Möjlig figuration refererar till en sammanflätad framställning. Det

är ett didaktiskt baserat begrepp som handlar om att omforma musikstunders innebörder i en väv av empiriska och teoretiska referenstrådar. Jag beskriver och tolkar inte enbart olika sätt att förstå musikstunderna, utan låter de tre aspekterna mötas, och genom avhandlingsarbetet utprövas det som jag menar är svaret på den övergripande frågan om möjlig figuration, nämligen begreppet musikskap. Figurationen (och därmed musikskap) befinner sig mellan det faktiska och det möjliga, det rör sig om en framåtblickande och alternativ framställning som samtidigt inrymmer en kritik av det som varit. Musikskap har under arbetets gång gradvis spelat sin stämma allt tydligare och allt mer nyansrikt för att så småningom konstrueras som en möjlig resurs för reflektion kring musikstunder.

Varje resultatkapitel (fem, sex, sju och åtta) avslutas med en sammanfattning av svaret på respektive fråga, en slutsats.

Avhandlingen avslutas i *kapitel nio* med en diskussion av vad jag menar att studien bidrar med till det som utgör ramen för den nationella forskarskolan FoBa (Barndom, lärande, ämnesdidaktik) inom vilken föreliggande avhandling är utformad. Musikstunder diskuteras, så som de framstår i empirin och musikskap som musikstundernas möjliga figuration. Kapitel avslutas med en diskussion om studiens trovärdighet samt inspel till fortsatt forskning.

2 TIDIGARE FORSKNING

Utifrån studiens syfte har kapitlet strukturerats med hänsyn till tidigare forskning inom föreliggande studies område. Det finns mycket forskning om barn och musik (inom till exempel sociologi, etnologi och antropologi) och jag har gjort en avgränsning till studier som har pedagogiskt fokus. Då förskolekontexten är central för studien börjar kapitlet i musik som innehåll i förskola, följt av studier gjorda inom musikpedagogik. Kapitlet avslutas med ett urval av tidigare studiers teoretiska utgångspunkter och metoder.

2.1 Musik som innehåll i förskola

Tidigare forskning i relation till musikstunders innehåll handlar om studier som fokuserat musikdidaktik- och pedagogik mot de yngre barnen.

Musikdidaktik i förskola

Termen *didaktik* är en latinisering av grekiskan och ”används i nordiskt och europeiskt språkbruk för att beteckna ett specifikt forsknings- och undervisningsområde: *läran inom undervisning; undervisningslära; undervisningens och inläringens teori och praktik*” (Kroksmark, 2007, s 1). Didaktik skriver Jank och Meyer (2009) har två sidor. Den ska dels beskriva ”undervisningsverkligheten sådan den är”, dels ”föreslå hur en bättre undervisning bör se ut” (Jank och Meyer, 2009, s 47). Med begrepp som ”ska” bjuds en viss normativitet in. I föreliggande studie arbetar jag mer med en kritisk och analytisk än normativ didaktik och föredrar *kan* före *ska* i didaktiska resonemang (jfr kapitel 9.1).

Allmäendidaktik tar inte direkt hänsyn till undervisningsämne, stadier eller åldrar, utan kunskapsutvecklingen är snarare tvärvetenskapligt relaterad (Kroksmark, 2007). I relation till allmäendidaktiken ställs ämnesdidaktik, i detta fall musikdidaktik. Eftersom studien av musikstunder har ett brett fokus inkluderas såväl det specifika didaktikbegreppet som främst rör innehållsfrågor, som det breda didaktikbegreppet som också rör metoder och barns förutsättningar (Nielsen, 2006).

Studier inom det didaktiska området i kombination med konst är sällsynt (Kansanen, 2009) och didaktiska studier i samband med early childhood education (ECE) är också ett relativt nytt fenomen (Pramling & Pramling Samuelsson, 2011). Precis som inom det musikpedagogiska fältet har även många studier inom området ECE utgångspunkt i utvecklingspsykologin. Med en ambition att synliggöra utbildning i förskola lyfter Pramling och Pramling Samuelsson fram en akronym, nämligen ECED, early childhood education didactics, där den centrala frågan kretsar kring didaktikens funktion i förskola (ibid, s 243).

I förskolan handlar ämnesdidaktik om att knyta samman innehåll och pedagogisk verksamhet. Det finns främst två pedagogiska ageranden: att fånga i stunden respektive att planera. Alvestad (2001) visar att det som planeras är görandet (hur), och i mindre grad vad barnen ska lära sig, målet för aktiviteten. Utifrån att förskollärare traditionellt sett snarare fokuserat på ”görandet”, aktiviteten i sig och mindre på innehållet eller lärandeobjektet, alltså vad- och varför- frågorna var syftet med Asplund Carlssons, Pramling och Pramling Samuelssons projekt (2008) att utveckla ett nytt arbetssätt och ett förändrat tänkande kring innehåll och barns lärande. Från att pedagogerna betonat barns personlighetsutveckling som mål och pedagogernas (brist på) skicklighet inom de estetiska ämnena som ett hinder, uttrycker lärarna att de efter projektet blivit mer medvetna om nödvändigheten att formulera lärandeobjekt även inom de estetiska ämnena. Pedagogerna upplever sig ha blivit mer medvetna om sin egen funktion att som lärare rikta barnens uppmärksamhet mot det som ska bli synligt för barnen. Studien visar att den dominerande diskursen vid för-

sta intervjutillfället handlar om det estetiska innehållsområdet relaterat till ”att barn ska ha roligt, koppla av och lära sig något annat än det estetiska” (ibid, s 45). Det är ett lustfyllt avbrott där barn kan hämta kraft och inspiration. Efter projektet uttrycker några lärare att de blivit tveksamma till att arbeta

...målmedvetet med specifikt innehåll. De framhåller att förskolan måste stå för ”helheten” och att det handlar om att arbeta med barnets hela utveckling. På något sätt verkar det som om vissa lärare ser en motsats att man kan arbeta målmedvetet med avgränsade innehåll och samtidigt ha kvar förskolans ambition att utveckla barnet allsidigt. (Asplund Carlsson, Pramling & Pramling Samuelsson, 2008, s 47)

Pramling och Pramling Samuelson (2011, s 243) utvecklar detta och lyfter att det tematiska arbetssättet fortfarande är en värdefull praktik, men att det inom ett tema alltid finns något specifikt som kan fokuseras. Att fokusera något specifikt kan också relateras till ”emergent” som då står för framväxande och utforskande, att inordna och skapa uttryck för de erfarenheter som barnen gör tidigt: sortera, urskilja och benämna. I förhållande till musik i förskolekontext skulle musikstunder då fokusera musikens element, att sortera, urskilja och benämna till exempel dynamik, tempo, rytm.

Musikpedagogik

Musikpedagogik kan ses som ett paraplybegrepp under vilket Saar (1999, s 30) skriver att fyra studieområden befinner sig: socialisation, musikaliska processer, musikalisk utveckling, samt didaktik och läroplansforskning. Sundin uttrycker att musikpedagogiska studier ofta kretsar kring

...effekter av olika undervisningsmetoder, möjligheter att påskynda utvecklingen av olika musikaliska färdigheter etc. Ofta har de en musiksociologisk karaktär. (Sundin, 2001, s 23)

Såväl utvecklingspsykologiska som musiksociologiska teorier tycks alltså ha fått prägla forskningen inom musikpedagogik och dess metoder:

Inom den traditionella musikpsykologin har mätningar via observationsstudier av barns förmåga att kontrollera sångröst och rytmisk rörelse baserad på någon psykologisk utvecklingsteori dominerat. (Uddén, 2001, s 54)

Diskussionen inom fältet kan sägas vara styrd av frågor utifrån vilka ideal som ska vara ledande för den estetiska verksamheten. Idealerna bottenar i huruvida (i detta fall) musiken främst har existentiella eller funktionella värden. Med *existentiella* utgångspunkter ses konsten som något unikt som ger möjlighet till personlig utveckling. Den agerar motvikt till ”skolans logiska, abstrakta och rationella kultur” (Lindgren, 2006; Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003). Kunskap med konstnärliga förtecken uttrycker Saar (2005, s 71) med hjälp av begrepp som lek, fantasi, intensitet, närvaro, tematisering och variation. Saar (2005) ställer den konstnärligt riktade kunskapen mot skolans träningslogik. Konsten får med sin *funktionella* utgångspunkt syfte att stödja utvecklingen inom andra discipliner. Föreställningen om sambandet mellan konstnärlig verksamhet och barns prestationer i andra ämnen har dock på olika sätt kritiserats. Det finns ett stort intresse för icke-musikaliska, kognitiva och akademiska fördelar genom musiklyssning och musikaktiviteter, så kallade *övertippningseffekter*. Men forskarna är inte eniga. De senaste åren har möjligheterna för yngre barn att delta i musikaliska aktiviteter ökat kraftigt i England. Till stöd för detta ligger att tidigt medverkande i musikaliska aktiviteter sägs gynna den ”allmänna” utvecklingen. Young (2005) förminskar i sin artikel inte det potentiella värdet som musik har för barns uppväxande, men argumenterar för mer kritisk forskning. Främst ligger fokus på tron om den överförbara fördelen med musik till andra områden, musik som medel, snarare än mål. Vuxna musikers hjärna visar strukturell förstoring, men man vet inte om detta är medfött eller en konsekvens av övande över lång tid.

Eventuella övertippningseffekter får konsekvenser också för musikämnets *legitimitet*. Lindgren (2006) skriver att istället för att arbeta med att få uttrycka sig, vilket är en rättighet, så hamnar fokus i skolan på nyttan med musik. ”Skolans estetiska verksamhet legitimeras utifrån görandet i sig, relaterat till en funktion som tar avstamp i synen på det normala barnet” (Lindgren, 2006, s 141). Även om musikens legitimitetsproblematik kanske inte är lika tydlig i förskolan som i skolan så finns det exempel från forskning i USA (Persellin, 2007), som visar hur många pedagoger i förskolan känner sig pressade att accelerera lärandet för att förbereda barnen för test till grundskolan. Detta sker på bekostnad av ”musikutbildning”.

Med Uddén (2001) flyttas fokus från skol- till förskolekontext. Uddén använder sig av begreppet *musisk pedagogik*, vilket hon förklarar som ett didaktiskt kvalitativt förhållningssätt. Ett didaktiskt fält som är skilt från kulturestetiska ämnesbegrepp som musik och dans. Hennes slutsats är att vi i pedagogiska möten inte enbart borde fokusera på barnens lärande, utan snarare på interaktiva processer.

Istället för läroplanernas kulturellt betingade begrepp musik, dans etc. skulle de lärande processerna mer stå i fokus och därmed processbegreppen för musisk kommunikation: att sjunga, att gestalta, att dansa och att dikta, att musikleka. (Uddén, 2001, s 128)

Även om det i läroplanen handlar om barnens lärande vilket uttrycks med kulturestetiska begrepp, så skriver Asplund Carlsson, Pramling och Pramling Samuelsson (2008), att det i förskolepraktiken är just processen, *görandet*, att dansa, att spela och att sjunga som står i fokus snarare än inom-musikaliska lärandeobjekt. Kanske finns det en diskrepans mellan vad som står i läroplaner och vad som görs i praktiken.

Still (2011) utgår i sin avhandling från praktiken där hon videofilmade musikaktiviteter på småbarnsavdelningar utifrån fyra aspekter: barnvisornas texter och melodier, musikens grund-

element och instrumentanvändning. Hon visar hur musiken används för att utveckla språk och social förmåga snarare än musikaliskt kunnande. Still lyfter att pedagogerna i högre utsträckning skulle kunna rikta barnens uppmärksamhet mot musikens grundelement, föra metakognitiva dialoger med barnen och erbjuda övningar som i större utsträckning hjälper barnen att utveckla sin vokala tonsäkerhet. Still lyfter också fram att pedagogerna genom traditionella sånger förmedlar ett kulturarv, men att de också sjunger nyare sånger. Pedagogerna i studien arbetar aktivt med sångtexterna, men inte textens innebörd. I samband med instrumentspel lyfter Still fram hur pedagogerna fokuserar både på instrumenthantering och på instrumentkänedom. Musikens plats och funktion i två musikförskolors pedagogiska verksamhet fokuserar Ehrlin i sin avhandling (2012). Hon visar hur förskolans föreståndare har stort inflytande över pedagogernas didaktiska val. Ehrlin visar också hur musiken dels kan påverka barnens språkutveckling, dels ha en estetisk funktion som ger musikaliska erfarenheter.

Förskolebarns meningsskapande och deltagande i musikundervisning skriver Holgersen (2002) om. Han kritiserar den instrumentalistiska synen på barns lärande och utveckling, att grundläggande musikundervisning ofta beskrivs som lärande som sker stegvis genom imitation och i en fortlöpande process. Deltagarstrategier betecknar inte uträknade former för deltagande, utan snarare deltagande som följer av att barnen är riktade mot det som ger dem mening:

børns intentionelle *deltagerstrategier* som ikke-hierarkiske, varierende og uden indbyrdes kontinuitet – hvilket ikke modsiger, at børnene lærer mere og mere. (Holgersen, 2002, s 215)

Utifrån detta visar Holgersen olika kategorier för deltagande. Det är en felaktig slutledning att tro att barn lär det som läraren undervisar, barn utvecklar snarare sitt deltagande och uttrycksformer i kraft av det estetiska och sociala samspelet. En slutpoäng i avhandlingen är att musikalisk praxis med små barn är ”gene-

rativ” (ibid, s 215) på det sätt att det utifrån några grundstrukturer skapas nya uttryck och att de därför är under ständig konstruktion.

Det finns studier i musikpedagogik som fokuserar någon eller några av *musikens aktiviteter* som sång, rörelse och instrumentspel, en sådan är Denacs (2008). I studien där både föräldrar och 6 år gamla barn var delaktiga visar det sig att lärarna har störst intresse i att sjunga. Barnen däremot föredrar rörelse till musik. Detta är en av få musikpedagogiska studier där barnen själva uttalar sig.

Studier kring barns *sångutveckling* har bland annat Sundin och Bjørkvold gjort. Sundins forskningsintresse var barns spontan-sång och musikaliska kreativitet. Han studerade bland annat barns musikaliska uttryck, när de inte stod under direkt påverkan av vuxna. Bjørkvold (1985) följde i Sundins fotspår och har forskat kring det musiska lärandet och barns spontansång som fenomen. Hans avhandling kretsar kring användning och funktion av barns spontana sång och sångens sammankoppling med lek och det lilla barnets ”hela uttryck”. I studien kommer Bjørkvold fram till att alla barn använder sig av spontansång oavsett mer eller mindre stimulans av vuxna, men att de barn som hade god sångstimulans trots allt sjunger med större variation, hade rikare melodik och fler anknytningar till färdiga sånger. Att barnen tycks producera musik oavsett vuxenstimulans beror på att fenomenet finns i vår kulturella miljö, barnen använder detta som uttrycksmedel, om än med olika musikalisk kvalitet. Barns spontana sång, menar Bjørkvold (1985), har framför allt en social funktion, men den är också meningsfull för barnens emotionella, språkliga och identitetsmässiga utveckling.

När det gäller studier som kretsar kring *instrumentspel* så har bland annat Young (2008) gjort en studie där 3-4 år gamla barn fick tillgång till instrument, som hade placerats i en hörna, barnen fick själva ta initiativ och spela. De visade sig koordinera sitt spelande med hjälp av icke verbala meningar: gester, ögonkontakt, ansiktsuttryck, rörelsemönster, kroppens placering och kroppens riktning. Utanför förskolans domän har Calissendorff

(2005) följt en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel. Och kommer fram till att det måste vara både ”lätt och roligt för att barnen skall vara motiverade att spela – annars blir det jättesvårt” (ibid, s 190).

Tidigare forskningsfokus, menar Marsh och Young (2006/2009), har genererat en hel del om barns musikaliska utveckling, men desto mindre om barns musikaliska lek. De lyfter fram dess multimodalitet, att barnen friskt blandar rörelse, sång och spel. Lek är något som både Nilsson (2002) och Linge (2013) lyfter fram i sina avhandlingar i musikpedagogik respektive pedagogik. Linge utvecklar genom det hon kallar för ”svängrum”, en förståelse för kreativ musikpedagogik. Den är uppbyggd av två element: ”att göra något till sitt eget och att göra något eget” (ibid, s 155). Det förstnämnda kräver variation mellan sätt att lära ”förmedling, imitation och trial-and-error (ibid, s 155). Att göra något eget är en ”skapande och utvecklande process genom egna val och trial-and-error” (ibid, s 156).

Sammanfattningsvis har tidigare musikpedagogiska studier präglats av musiksociologi och musikpsykologi. I Norden har musikpedagogiska studier rörande förskola och förskolebarn bland annat behandlat *meningsskapande* och *deltagarstrategier* (Holgersen, 2002), musikens inom-musikaliska *lärandeobjekt*, musikens *plats* och *funktion*, *mål* och *medel* (Asplund Carlsson, Pramling & Pramling Samuelsson, 2008; Still, 2011; Ehrlin, 2012). Andra områden som behandlats är *musikaktiviteter* som sång (Sundin 2001; Bjørkvold 1985) och instrumentspel (Calisendorff, 2005), samt barns musikaliska *lärande* och *process* (Uddén, 2001). Ingen av nämnda studier har musikstunders didaktik som huvudfokus, med didaktik som teoretiskt resurs.

Det verkar finnas en avsaknad av forskning som till skillnad från early childhood education och early childhood education and care, vidareutvecklar didaktik i förskola. Early childhood education didactics skulle till skillnad från utvecklingspsykologin bygga på empiri från förskolans vardag med fokus på samspelet mellan barn, pedagoger och innehåll/ämne.

Därmed menar jag att det finns ett behov av att vidareutveckla didaktiska frågor och musikdidaktik i förhållande till musikstunder i förskola. En kritisk och analytisk didaktik som med sitt *kan* snarare än *ska* fokuserar på problematisering och öppnande för alternativa sätt att tänka och handla (jfr Vallberg Roth, 2013).

2.2 Tidigare teoretiska utgångspunkter och metoder

Som tidigare nämnts är forskning om didaktik inom förskola ett relativt nytt fenomen. Några teoretiska utgångspunkter i musikpedagogiska studier är bland annat *fenomenologi* (Holgersen, 2002; Ferm, 2004; Bainger 2010). Ett *sociokulturellt* perspektiv används i några studier (till exempel Nyland, Ferris & Deans 2010; Nyland & Acker, 2012; Wallerstedt & Pramling, 2012; Ehrlin, 2012). Även Gardners teori om *multipla intelligenser* (Economidou, 2011) och *variationsteori* (Wallerstedt, 2010) används. Jag uppfattar att ett *utvecklingspsykologiskt* perspektiv (till exempel Hui, 2006; Love; Burns, 2006; Marshall & Hargeraves, 2007; Lamont, 2008, Kirschner & Tomasello, 2009; Forrester, 2010; Whitcomb, 2010; Nyland & Acker, 2012) är vanligast. Det tycks i många fall vara så självklart att forskare snarare än att positionera sig genom att skriva fram ett perspektiv, refererar till forskare som underförstått har samma perspektiv.

Tidigare musikpedagogiska studier gällande förskola och förskolebarn *genomförs* ofta genom *observationer* (till exempel Suthers, 2008; Gillespie; Catharine & Glider, 2010; Nyland; Ferris & Deans, 2010; Ehrlin, 2012) och ibland även *videoobservationer* (Holgersen, 2002; Dogani, 2008; Forrester, 2010; Wallerstedt, 2010; Still, 2011; Economidou Stayrou; Chrysostomou & Socratous, 2011 och Wallerstedt & Pramling, 2012). *Intervjustudier* är inte heller ovanligt (Love & Burns, 2006, Roulston, 2006; Yim, 2007; Dogani, 2008; Suthers 2008; Wallerstedt, 2010; Harris, 2011; Ehrlin, 2012). Studier genomförs också med olika former av *frågeformulär/enkäter* (som till exempel Nardo; Custodero; Persellin, 2006; Denac, 2009; Koutsoupidou, 2010; Lee, 2009). Även studier med *textanalyser* av olika former av *läroplaner* eller politiska dokument förekommer (Uddén, 2001; Persellin, 2007; Woodward, 2007; Andangó & Mugo, 2007; Glu-

schankof, 2008; Holgersen, 2008; Suthers, 2008). *Case studies* är även det relativt förekommande (Denac, 2008; Dogani, 2008; Lamont, 2008; Forrester, 2010; Harris, 2011; Koops, 2012).

2.3 Sammanfattande reflektion

Många musikstudier innefattar test av barn i en miljö som inte varit barnens vardag (North & Hargreaves, 2008). Trots att några avhandlingar har producerats de senaste åren (till exempel Wallerstedt, 2010; Still, 2011; Ehrlin, 2012) skulle en poäng därför vara ytterligare studier genomförda i praxisnära miljö med ”vanliga” pedagoger (exempelvis inte enbart musikpedagoger) och barn (inte enbart barn som betraktas som specialbegåvade, eller utvalda att gå i speciell musikförskola). Med tanke på musikämnets legitimeringskris (Lindgren, 2006) i skolan, och diskussioner om eventuella övertippningseffekter mellan olika ämnen (Young, 2005) är det av intresse att ta hänsyn till såväl inom- som utom-musikaliskt innehåll när det gäller musikstunder.

I en förskoleverksamhet med allt större betoning på dess didaktiska uppdrag efterlyser Persson (2008) mer forskning kring lärandets villkor, ämnesinnehåll och didaktik. Det verkar som om en diskussion om vad ett didaktiskt uppdrag i förskoleverksamhet innebär behöver uppmärksammas. Empiriska studier i förskolans vardag som med ett didaktiskt närmande fokuserar såväl musik, pedagoger och barn skulle kunna ge ett bidrag till Early childhood education didactics.

Även om det vuxit fram forskning som rör musik, didaktik och förskolebarn, så menar jag att kombinationen av dem som en helhet är ovanlig. Fokus har snarare varit ”enskilda stråk”, till exempel barns sångutveckling eller instrumentspel. Föreliggande studie handlar om musikstundens komplexitet. Den skiljer sig från tidigare studier genom att vara empirinära (och genomförd i barnens naturliga miljö), genom valet av teoretiska resurser samt vidareutveckling av ett integrativt didaktiskt begrepp gällande musikstunder.

3 TEORETISKA RESURSER OCH CENTRALA BEGREPP

I föreliggande avhandling studeras musikstunder som fenomen ur olika infallsvinklar. En vidgad hermeneutisk ansats ligger som grund, där en reflexiv tolkningsprocess (se 4.5) utgör en förutsättning för skiftande tolkningar utifrån valda teoribildningar. Teori ses som empiriladdad och empiri som teoriladdad, och tolkningar har rört sig mellan begreppsliga referenser.

De teoretiska resurserna som används i avhandlingens analys är musikdidaktik (Nielsen, 2006), (vilken bland annat bygger på bildningsteori, Klafki, 2005), och musicking-teori (Small, 1998). I förhållande till studiens övergripande fråga vävs teoritrådar samman med empiriska spår i alternativa sammanfogningar vilket kan tolkas som ett av studiens resultat. På detta sätt har teoretiska resurser inkluderats under analysprocessens gång och i växelspellet i den abduktiva ansatsen. Jag ser teorierna som resurser snarare än som fasta utgångspunkter, ramar eller som en bakgrund.

De teoretiska resurser som presenteras här ska inte uppfattas som en heltäckande presentation av teorierna, utan snarare som ett sätt att utifrån ett specifikt sammanhang synliggöra för studien centrala och analytiska begrepp.

Musik som innehåll i förskola (och skola) skulle kunna hämta sitt undervisningsinnehåll mer eller mindre från ars- (musik som konstämne) och/eller scienta- (musik som vetenskap) dimensio-

nerna. Om innehållet främst fokuserar den vetenskapliga sidan skulle den kunna kritiseras utifrån att musik inte främst är en vetenskap, utan snarare ett konstämne (ars). Typiskt för konstarterna är att de vänder sig direkt till våra sinnen. De beror på det icke-verbala och det är också därför det talas om musik som ett estetiskt ämne. Det är på detta sätt musik i avhandlingen förhåller sig till estetik, annat faller utanför avhandlingens ram. Det finns också en koppling mellan konstämnet och det hantverksbetonade. Det är från denna praktisk-musikaliska verksamhet som musiken har manifesterat sig ”historiskt, kulturellt och geografiskt” (Nielsen, 2006, s 106). Undervisningsinnehållet i ämnet musik befinner sig mellan den vetenskapliga sidan och konstsidan.

Gällande upplägget i kapitlet uppfattar jag det som en poäng att först känna till något om begreppet musik, för att sedan kunna förhålla sig till studiens olika teorier: musikdidaktik (3.2) och musicking-teori (3.3). Musikdidaktik (Nielsen, 2006) grundar sig till stor del på bildningsteori (Klafki, 2005) varför den får inleda delen med musikdidaktik. Kapitlet avslutas med den kompletterande musicking-teorin och en sammanfattning.

3.1 Olika syn på begreppet musik

I en studie om musikstunder och musikrelaterade processer i förskolepraktiker är det komplexa fenomenet musik centralt. Det finns kanske ingen direkt mening med att hitta en generell allmängiltig definition, men enligt Bonde (2009) är det däremot meningsfullt att undersöka problem som är förbundna med musikens väsen eller mening. Olika synsätt kan inkluderas i musikstunder, därför blir det för studien viktigt att lyfta själva begreppet musik. I relation till musikstunderna i förskolepraktiker uppfattar jag, förenklat och kortfattat, främst tre aspekter av musik vara av relevans. En aspekt är att fokusera musik som ett objekt (Reimer, 2003). En annan aspekt är att fokusera på handlingen i samband med musik (Elliott, 1995; Small, 1998). En tredje aspekt av meningen med musik träder fram i mötet mellan objekt och subjekt (Nielsen, 2006; Holgersen, 2002; Ferm, 2004). Den i västvärlden av tradition gällande synen på musik, och därmed

också adekvat för föreliggande studie, är den estetiska ingången, där musiken bland annat ses som objekt.

Objektfokuserad aspekt

Begreppet *estetik* kommer från grekiskans ord "aisthesis", sinneserfarenhet eller perception. Musiken ses som ett sinnligt fenomen. Grekernas syn på konst hade ursprungligen mer att göra med process än produkt, men kom under 1800-talet att få en ny mening, där konsten som objekt kom att stå i fokus. Reimer (2003) har formulerat Music Education as Aesthetic Education (MEAE) med fokus på musik som objekt. En musikstund i förskolan skulle utifrån musik som objekt vara arrangerad så att de estetiska erfarenheterna är i centrum. Estetiska dimensioner sammanfaller med det som ofta kallas för musikens grundelement rytm, melodi, harmoni, klangfärg, dynamik och musikens form (Campbell & Scott-Kassner, 2014). Pramling och Wallerstedt (2002, s 39) lägger till taktart, puls, tempo, tonhöjd samt instrumentkännedom och skriver att dessa innehållsliga dimensioner är rimliga och intressanta lärandeobjekt för musik i förskola. Detta skulle kunna vara ett sätt att förstå innehållet i musikstunder.

Handlingsfokuserad aspekt

Begreppet *estetik* och *estetisk erfarenhet* tycks dock vara fyllt av meningskonflikter, "a circumstance that makes it a carrier of paradoxes, ambivalence and ambiguity" (Fossum & Varkøy, 2013, s 10), vilket leder till missförstånd. Elliott (1995) är en av dem som problematiserar den estetiska synen på musik. *Estetik* har blivit något som klingar negativt och han väljer att byta ut "aesthetic experience" mot "musical experience". Samtidigt beskriver han att musik som objekt inte kan förklara musikens mening utan att processdimensionen undervärderas. Med en estetisk utgångspunkt för musikverksamhet fostras barnen inte till att bli amatörmusikanter utan snarare musikkonsument, menar Elliott. Även om han lyfter fram att det verbala spelar roll i musikinlärande, så ser Elliott handlingen i musicerandet som "embodiment" av musikaliskt tänkande, vetande och förståelse. Det innebär att formell musikkunskap är ett sekundärt mål till förmån för musikskapande. Musikskapande är i sig värdefullt: "Music making is a

unique and major source of self-growth, self-knowledge (or constructive knowledge) and flow” (Elliott, 1995, s 121). Elliott myntade begreppet *musicing*, ett begrepp som inbegriper framträdande, improviserande, komponerande, arrangerande och dirigerande i relation till lyssnande. *Musicing* har sedan vidareutvecklats av Small (1998), känt som *musicking*.

Musicking

Med begreppet *musicking* lyfter Small (1998) handlingens dimension. Om vi förflyttar oss till förskolepraktiker skulle det bland annat kunna innebära, att ge “görandet”: att sjunga, att spela och att röra sig till musik ett värde.

Fokus i *musicking* är på relationen mellan dels aktörerna (alla som är förknippade med musikrelaterade processer), dels aktörerna och musiken. Han inleder sin bok genom att konstatera att frågan om musik som objekt redan från början varit felformulerad:

There is no such thing as music. Music is not a thing at all but an activity, something that people do. The apparent thing “music” is a figment, an abstraction of the action, whose reality vanishes as soon as we examine it at all closely. (Small, 1998, s 2)

Small synliggör musik inte som ett substantiv, utan snarare ett verb, *musicking*. Musikens betydelse finns i en *musicking*-kontext, inte i det skrivna musikverket utan i själva handlingsaspekten och inbegriper alla mänskliga aktiviteter kopplade till den musikaliska händelsen. Small definierar *musicking* så här:

To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, wether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance or by dancing. (Small, 1998, s 9)

I Smalls resonemang är musik en del av en enhetlig framställningskonst och därmed en aspekt av språkbiologisk kommunikation som alla för överlevnad måste förstå och kunna använda sig

av. Denna tankegång leder till att alla normalt utrustade människor föds med förmåga till musicking. Förmågan behöver möjlighet till utveckling och han drar en parallell mellan förståelsen för språkets progression långt innan den formella skolningen och musikande som inte erbjuds stimulans på samma sätt. Många lär sig kanske spela instrument, men få uppmuntras att framträda (Small, 1998). Small skriver vidare att det i industrisamhällen har delats upp mellan talangfulla (med "tillstånd" att framträda) och de mindre talangfulla. Utmaningen för musiklärare är, enligt Small (1998), inte att producera fler talangfulla musiker utan snarare att erbjuda sociala sammanhang för såväl formellt som informellt musikaliskt samspel som leder till musikalisering av samhället. Här framförs alltså en politisk samhällelig ståndpunkt. Musicking handlar om att undersöka, bejaka och hylla ideala relationer av dem som deltar. Detta påverkar också synen på musikalisk kvalitet, som Small anser inte handlar om virtuositet. Varje framförande handlar snarare om huruvida deltagarna kan göra detta så omfattande, subtilt och tydligt som möjligt utifrån deras kunnande. "Att göra det bästa av det man har" är enligt Small (1998, s 215) receptet på konstant avancerande till nya territorier med nyanser av relationer och skickligheter. Med detta resonemang är heller inget musicking bättre än något annat.

Jag har nu presenterat två olika sätt att se på musikens mening, för att hårdra det, en som fokuserar en objekt-aspekt och en som fokuserar en subjekt- och handlings-aspekt. Holgersen (2002) uttrycker att aspekterna i en musikalisk aktivitet inte enbart kan vara det ena eller det andra, utan lyfter fram såväl handlingen som det estetiska objektet som handlingen bidrar till. Ett tredje sätt att närma sig musikens mening är med fokus på mötet mellan subjekt och objekt.

Musikens mening i mötet mellan musik och subjekt

Ur ett fenomenologiskt perspektiv utgör musik som objektfenomen en mångfald av upplevelsemöjligheter, ett "mångspektrat meningsunivers":

Musikkens struktur udgør blot visse dimensioner i et sammenhængende meningspektrum og fører ind i/er forankret i andre dybere placerede meningslag af fx kinetisk-motorisk, emotionel, åndelig, eksistentiel art. Disse meningsdimensioner griber ind i hinanden, således at hvert enkelt aspekt først er forståeligt, når de andre tages i betragtning. (Nielsen, 2006, s 136)

Meningsdimensionerna, akustiska, strukturella, kinestetiskt-motoriska, spänningsmässiga, emotionella och existentiella, kan också ses som dimensioner av musikalisk kunskap (Ferm, 2012). Det finns en grundläggande korrespondens mellan meningen med musiken och människors upplevelse av den. ”Noget i den ene svarer til noget i den anden” (se bild i Nielsen, 2006, s 137).

Enligt Niensens sätt att se på musik är upplevelsebasen inte enbart förankrad i det musikaliska objektet, utan det beror snarare på korrespondens mellan det musikaliska fenomenet, förstått som ett objekt, och den upplevande personen med olika förutsättningar att uppleva olika dimensioner i det musikaliska fenomenet. En pedagogisk konsekvens av detta resonemang kring musikens väsen är att musikpedagogikens huvudmål är förmedling mellan å ena sidan det musikaliska objektet, å andra sidan människor och deras medvetenhet. Med detta sätt att se på musik i förskolepraktik kan inte musikstunder enbart handla om analys, urskiljande och begreppsligande av till exempel musikens grundelement. Holgersen (2002) skiljer mellan upplevelse och analys. Oavsett vilken insikt som kan fås genom en musikalisk analys, så kan musikens mening bara delvis begripas i ren analytisk form, den måste upplevas. Musikaliska innehållsaspekter upplevs olika beroende på vad vi gör med och hur vi förhåller oss till musiken. Även lyssnande kan ske mer eller mindre analyserande, liksom utövande kan ske mer eller mindre efterliknande eller tolkande:

Lige som maleriets oprindelse – eller essens – ikke skal søges i det geometriske eller fotografiske perspektiv, skal musikens oprindelse ikke søges i klangfænomenets målbare egenskaber eller i partiturets matematiske nøjagtighed, men i perceptionen, hvori subjekt og objekt mødes og gensidigt skaber det æstetiske fænomen ”musik”. (Holgersen, 2002, s 95)

Begreppet musik i analysen av musikstunder

För att fortsättningsvis kunna diskutera musikstunders didaktik behöver min musiksyn tydliggöras i form av en sammanfattande reflektion. Min musiksyn bottnar till stor del i musik som ett ”mangespektret meningsunivers” (Nielsen, 2006, s 127). Det musikaliska objektet utgör ett spektrum av upplevelsemöjligheter och det sker korrespondens mellan musik och det musikaliskt upplevande subjektet. Inom teorin om ett mångspektrat meningsunivers menar jag att olika dimensioner, såsom struktur, kinestetisk-motorisk, emotionell, andlig och existentiell har utrymme att mötas. Fenomenet musik i musikstunder förstår jag alltså utifrån en vid referensram, där olika perspektiv, (musik som objekt, musik som handling, musik i mötet subjekt/objekt) inte ses som motsättningar utan som komplement. Förståelsen av musik innefattar också lärande i, om, med och genom musik (se 3.2). Valet av den breda förståelsen står i relation till det abduktiva analysförfarandet (se 4.5) och är relevant för att generera en poängrik analys (Alvesson & Sköldberg, 1994/2008).

3.2 Musikdidaktik

Huvudteori för analysarbetet är musikdidaktisk teori så som den formuleras av Nielsen (2006). Grunden för musikdidaktiken är Klafkis bildningsteori (2005), vilken på ett komplext sätt hänger samman med en bildningsorienterad didaktik. I avhandlingen ses bildningsteoretisk didaktik (snarare än bildningsfilosofi) som teoretisk resurs. Bildningsteori (Klafki, 2005) och musikdidaktik (Nielsen, 2006) används som regel i studier om skola, inte förskola. Begrepp som undervisning och elever snarare än processer och barn används därför utifrån refererade författares språkbruk.

Bildningsteori

I över fem decennier har Klafki och hans förankring i den tyska bildningsteoretiska didaktiken haft en framträdande roll. Övergripande för bildning är att undervisningsämnet alltid står i bildningens tjänst.

Dannelse er det overordnede formål, og indholdet må begrundes under henvisning til dets dannelseværdi under forudsætning af en given dannelsesforestilling. (Nielsen, 2006b, s 258)

Det finns i föreliggande studie fyra aktuella bildningsteoretiska spår: materiell, formell (översättning enligt Jank och Meyer, 1997/2009, s 61), kategoriell och kritisk-konstruktiv.

Med en *materiell* bildningsteori som utgångspunkt för undervisning i musik, planeras och genomförs undervisningen utifrån objektet, det vill säga innehållet står i centrum och musik är då både medel och mål. Grundläggande problem är vilka kriterier som ska användas för att välja stoff, vilket kan väljas utifrån att det är en del av vår kultur. Det finns, enligt Klafki, två grundformer för materiell bildningssyn: bildningsteoretisk objektivism och bildningsteorin om det klassiska. Inom den *bildningsteoretiska objektivismen* finns det en tendens att sätta innehållet (existerande kulturprodukter, objektet) i centrum och i mindre grad de handlingar och processer av vetenskaplighet, konstnärlig och praktisk art som är en förutsättning för att de ska frambringas. Det centrala innehållet är den skapade musiken, medan skapandet och hanteringen av den blir till underordnade metodfrågor. Den andra formen av bildningsteori är *bildningsteorin om det klassiska*. Här väljs stoffet utifrån att något blivit ”klassiskt”. Inte i historisk mening, utan som värdebegrepp, en kulturell enhetlighet. Var tid och var kultur har sina klassiker, vilket stöter på problem eftersom det kräver en hög grad av konsensus. Det som kallas för klassiker förändras ständigt. I föreliggande studie är Klafkis bildningsteoretiska objektivism och teorin om det klassiska relevant till exempel i förhållande till förskolornas sångrepertoar, alltså sånger som barnen förväntas att lära. Detta återvänder jag till i kapitel 5.5 och 6.4.

I den *formella bildningsteorin* står mänsklig förmåga i centrum. Till skillnad från den materiella bildningsteorin är *vad* som görs till centrerat innehåll mindre viktigt i den formella inriktningen. Snarare är barnet, alltså den som ska bildas i centrum. Kulturupptagandet i sig är mindre viktigt till förmån för att barnets förmågor formas. Musiken ses här primärt som medel. Det finns två underkategorier till den formella bildningen funktionell och metodisk bildning. När det gäller den *funktionella bildningen* handlar det om formande och utvecklande av legitima själsliga krafter. Musik tros ha en socialiserande, språklig och motorisk effekt. Nielsen (2006) menar att faran med denna teori är att musikens socialiserande kraft betonas så mycket att de till exempel frånråder soloprestationer. Musikpedagogik har ofta lyft fram musiken som medel, vilket även syns inom förskolans verksamhet (se kap 5.3). När det gäller *metodisk bildning* så handlar det om att det finns så mycket att lära, och att det hela tiden dessutom förändrar sig, att det viktigaste är att lära sig metoder för att lära (Nielsen, 2006). Nielsen (2006) problematiserar den metodiska bildningen genom att visa hur metod blir intressant först i relation till innehåll och att metoden till och med kan tendera att bli undervisningsinnehållet.

I den *kategoriella bildningen* ses bildning utifrån en hermeneutisk dialektisk process. Subjekt och objekt öppnar båda upp sig för varandra i en dialektisk spiral. Bildningsinnehållet i kategoriell bildning ska vara såväl tillgängligt som utmanande för barnet. Utgångspunkten är att objektvärlden inte får vara främmande för subjektvärlden. Det är barnets verklighet och verklighetsförståelse, som möjliggör ”bildningsprocessens inre dynamik och horisontutvecklande effekt” (Nielsen, 2006, s 80, min översättning). Det gäller att identifiera ingångar för lärandeprocesser som för barnen är förståeliga och samtidigt öppnar nya möjligheter. Centralt i denna process i relation till musik är begreppet elementar som kan förstås på flera sätt. Till en början skiljer Nielsen (2006) mellan mellan elementär och elementar. Elementar kommer från element, något uppdelat, en minsta enhet som kan sättas samman till en helhet. Konsekvensen av detta förhållningssätt till undervisning i musik är att undervisning i musikens grundelement skulle

stå i centrum, så som till exempel takt, puls, rytm, tempo och så vidare (jämför objektfokuserad aspekt, 3:1). Processen går från del till helhet och innehållet koncentreras kring det elementära, objektsidan i den kategoriella dubbelrelationen. Det elementära handlar snarare om det lättförståeliga, det enkla och primitiva. Hos Pestalozzi finns det ingen motsättning mellan dessa båda, det lättförståeliga är samma som förförståelse av elementen och av delarnas successiva sammansättning och att detta var den enda farbara vägen för barn och lärande generellt (Nielsen, 2006). Nielsen kopplar också begreppet elementär till det essentiella, vilket ligger närmare en kategoriell bildningsteoris begrepp om det elementära. Det viktiga blir att identifiera väsentliga, till exempel stilövergripande grundspår, men också att låta dessa exempel komma till erfarenhet ”i en mångfald av konkreta uttryck” (Nielsen, 2006, s 87, min översättning). Utifrån idén om en kategoriell bildning kommer barnet i kontakt med det elementära ämnesförhållandet genom en fundamental upplevelse. Det fundamentala markerar subjektsidan i det ömsesidiga förhållandet objekt och subjekt. Den fundamentala upplevelsen av något elementärt sker, enligt kategoriell bildning, bäst genom att komma i kontakt med undervisningsämnen och problem som anses exemplariska, typiska exempel som öppnar för elementära ämnesförhållanden. Musikstunders centrerade innehåll, iscensättning och musikrelaterade aktörskap kan tänkas variera utifrån pedagogens syn och fokus på formell, materiell eller kategoriell bildning.

Klafki har även skrivit fram ett förslag till en *kritisk-konstruktiv* didaktik. Kännetecknet ”kritisk”, synliggör ett kunskapsintresse där didaktiken är orienterad mot målet att ge alla möjlighet att ”øge deres selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne i alle livets henseender” (Klafki, 2005, s 108). I föreliggande avhandling är både den kategoriella bildnings- och kritisk-konstruktiva teorin intressant i relation till hur aktörskap framträder i musikstunder (se kap 7). I framväxten av musikstunders möjliga figuration inkluderas också kritiska inslag. Kritisk dels i förhållande till tidigare skolbaserade teorier, dels i förhållande till iscensättningen av musikstunder. Konstruktiv i kritisk-konstruktiv, visar praktikinriktningen, dess förhållande till prak-

tiken för att ”handla, forma och förändra” (Klafki, 2005, s 108). Konstruktiv står också för ett ”modellutkast för en möjlig praktik, genomtänkta idéer för en förändrad och förändrande praktik” Klafki (2009) s 220. Även om studiens primära kunskapsintresse inte handlar om självbestämmande, medbestämmande och solidaritet har studiens syfte, att utpröva begrepp, tagit intryck av den kritisk-konstruktiva didaktiken när det handlar om musikstunders möjliga figuration. Perspektivet svarar också mot en ”möjlig verklighet” (Nielsen, 1997, s 163). Detta är centralt för såväl den kategoriella som för den kritisk-konstruktiva inriktningen. ”En kritisk barnehavopedagogik och didaktik” som är både kunskaps- och bildningsorienterad är något som Broström (2012) framhäver. För att analysera och reflektera över den tendens han menar sig se (att den pedagogiska praktiken har begränsats till en skolförberedande verksamhet) utvecklar han en alternativ ansats, nämligen en ”kritisk barnehavopedagogik och didaktik”. Han kombinerar en bildningsorienterad kritisk-konstruktiv didaktik (Klafki) med barndomsstudier och postmoderna ideal (Dahlberg, Moss & Pence, Lenz Taguchi, Barad och Deleuze). Detta återkommer jag till i samband med den postmoderna stämman, kapitel 4.5.

Det som kan tänkas påverka musikstunder i förskolepraktiker är utöver tidigare nämnda, pedagogens förhållningssätt till musik (se 3.1) samt bildningsteori också musikämnets innehåll, aktivitetsformer och funktionskategorier (Nielsen, 2006).

Musikämnets innehåll

Innehållsbegreppet har lite olika status beroende på uppfattning av didaktik. I den bildningsteoretiska didaktiken är innehållet i centrum. Begreppet undervisning är inget som vanligen används inom förskolan, men definieras enligt skolverket (2010:800, § 3) som:

...sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden.

Trots att begreppen undervisning och ämne i förskolan inte används som i skolsammanhang, menar jag att den av Nielsen (2006) framskrivna musikdidaktiken kan utgöra en resurs och referenstråd i analysen av innehåll även i förskolans musikstunder. Beroende på innehåll kan musikundervisning betraktas som olika "undervisningsämnen": musik som sång-, musiskt-, ljud-, spel- och rörelseämne. Dessa ämnen griper in i varandra, vilket visar på att vi

lever i en multi-positionell og poly-valent tid musikpædagogisk set. Musikdidaktikken er i denne henseende en genspejling af vores generelle kulturelle situation. (Nielsen, 2006, s 283)

När musikundervisningen ses som *sångämne* är sången medel och/eller innehåll (Nielsen, 2006). I förskolesammanhang kan sången användas som medel för att begreppsliggöra musiken. Nielsen (2006) framhåller dock att musik i första hand begreppsliggörs via omedelbar, musikaliskt erfارande, även om det finns en växelverkan mellan verbalt och icke-verbalt musikaliskt begreppsliggörande. "Att lära" och "lära om" musik är inte entydigt med att lära en bestämd terminologi. När sångaktiviteten är innehållet kan det till exempel handla om att lära sig en sångtradition, i ett förskolesammanhang till exempel Luciasånger. Sångtexten förmedlar också ett innehåll, att en spindel kan klättra upp för en tråd. Nielsen (2006) lyfter fram två problem som är förbundet med sången som innehåll i aktivitet. Det handlar dels om att klassiska barnvisor ofta lyfter fram en idyllisk verklighet, som många gånger inte ligger så nära de erfarenheter som barn bär med sig, dels sångernas musikaliska struktur; de är präglade av ett dursyndrom. Det är inget problem om man samtidigt också presenterar moll. Men om barnen enbart får kontakt med den ena halvan, så kan det blockera koden för andra möjligheter.

Synen på musik som *musiskt undervisningsämne*, är en pedagogisk idé som historiskt kommer ur en omfattande pedagogisk strömning, reformpedagogiken. Det musiska bygger på en formell bildningsidé (Nielsen, 2006). Karakteristiskt är då den ämnesintegrerade tendensen. Just det tematiska arbetssättet har varit van-

ligt i förskolan. Om temat varit bondgården så har en sång om till exempel något bondgårdsdjur vävts in. Det väsentliga utifrån en musisk synvinkel är inte att bestämma ett innehåll, eller en bestämd aktivitet, utan sättet som aktiviteten realiserar på. Problem som uppstår med synen på det musiska som didaktisk kategori, är att eleverna inte ska uppnå något musikaliskt utan att det är inställningen eller attityden till det som ska läras som är avgörande. När det gäller den musikaliska aspekten av undervisningen, så handlar det först och främst om musikaliska expressiva kvaliteter. Konsekvensen blir att det uppstår ett krav om kvalitet inte enbart när det gäller den musikaliska strukturen och musikaliskt hantverk utan i en dimension av uttrycksfullhet.

Med utgångspunkt i musik som *ljudämne*, är det potentiella ämnesinnehållet för undervisning hela vår hörbara verklighet. Om hela den hörbara verkligheten får status som musik så skriver Nielsen (2006) att konsekvensen blir att vår grundläggande distinktion mellan musik och icke-musik som grund för innehåll i musik försvinner. Fokusering på det hörbara medför att själva sinnligheten av ljud kommer i fokus. I ett förskolesammanhang skulle det kunna handla om att lyssna på ljudet som frambringas när man går i grus eller när man sjunger i en dammsugarslang. Nielsen (2006) anser att sinnlighet, perception och reflektion är underbetonat i den allmänna undervisningen. Det blir inte övat och reflekterat på ett systematiskt sätt, och därför inte heller utvecklat. Musik som *spelämne* i förskolan skulle kunna ses i samband med spel på till exempel rytminstrument.

Musik som *rörelseämne* kan tolkas som problematiskt. Att musik och rörelse ofta binds samman i musikaktiviteter med förskolebarn är tydligt, men då har varken rörelsen eller musikaliska målsättningen en innehållskonstituerande karaktär. Om rörelsen får denna status, så går det ut över musikämnet, vilket då får stå tillbaka för ett rörelseämne. Om det musikaliska står i centrum så får rörelsen snarare metodstatus, eller blir av kompletterande karaktär, det är då inte längre ett självständigt definierat innehåll. Kanske behövs det en didaktik som bygger på musik *som* rörelse, och inte bara kombinationsformen musik *och* rörelse (Nielsen, 2006).

I samband med musik skiljer Kugler (citerad i Holgersen, 2002b, s 160) på rörelse vid:

- produktion av musik (klangframbringande, medrörelser och dirigerande)
- reception av musik (yttre och inre rörelse)

En dirigents rörelse kan ses som ett exempel på musik *som* rörelse. Med sitt kroppsuttryck formas det musikaliska uttrycket. Det innebär att rörelsen inte bara följer musiken utan att musiken följer rörelsen. Till skillnad från rörelse som direkt eller indirekt är upphov till musik är dans eller dansliknande rörelseaktiviteter ofta att se som illustration till musiken. De ”klassiska” rörelserna till ”I ett hus vid skogens slut” är ett sådant exempel. Huruvida kombinationen av musik och rörelse faller in under betydelsen musik *som* rörelse avgörs av den konkreta situationen (och då snarare det intentionella sammanhanget mellan musik och rörelse än den faktiska situationen) (Holgersen, 2002b, s. 161). I sammanhanget är Jaques-Dalcroze, grundaren till dagens ”rytmik”, den som tydligast arbetat med sambandet mellan rörelse och musikaliskt uttryck. Han utgick från att allt musikaliskt uttryck har en fysiologisk grund, och därmed är rörelse upphov till musik. Musik ses ha en betydande psykisk kraft, en kraft som har förmåga ”att skapa både eggelse och ordning” (Dalcroze, s 98, 1914/1997), något jag återkommer till i samband med musikens aktörskap (se 7.1). Vidare skriver Jaques-Dalcroze att musik inte är ”ett utbildningsämne utan ett bildningsämne. Skolan bör främst forma barnets fysiska och psykiska personlighet” (Dalcroze, S 90, 1912/1997). Med en syn på musik som något som formar personlighet och stärker koncentration finns det inom rytmiken en idé som drar sig åt formell bildning. I Jaques-Dalcroze rytmiska gymnastik var emellertid rörelserna så strängt koreograferade att de enligt Holgersen (2002b, s 163) kunde liknas vid ett ”materieellt bildningsprogram”. Idag har rytmiken större tyngd mot rörelse i samband med både produktion och reception. Jaques-Dalcroze har också ett ”kategoriellt intresse” (ibid, s 163, se 3.2) med en tanke om att eleverna ska utveckla förståelse för det elementära och grundläggande i musiken. ”Musik som rörelse” och ”rörelse som musik” tycks leva sida vid sida och kroppen kan i sammanhanget ses som ett

instrument (ibid, s 164). Holgersen skriver i sin kapitelavslutning: ”*musik som bevægelse* er en musikdidaktisk realitet” (ibid, s 166).

Nielsens musikdidaktiska kategorisering av vad som kan ses som musikämnets innehåll menar jag alltså kan ligga till grund även för förskolans musikstunder, sång, det musiska, ljud, instrument-spel och rörelse.

Aktivitet och funktionskategori

Innehållet i undervisning kan definieras på grundval av olika former för musikalisk aktivitet, dessa kan också ha metodstatus i förhållande till själva musiken som innehåll. En *aktivitetsform* säger inget om vad det är för musik, utan ska snarare förstås som ett sätt att ”vara” (vara aktiv, fungera, verka) med musik. Nielsen (2006) skiljer mellan aktivitetsformer som att sjunga, spela eller dansa och bakomliggande funktionskategorier inom musik: reproduktion, produktion, perception, interpretation och reflektion. *Reproduktion* definieras som att ”utföra och återskapa existerande musik” (ibid, s 295) vilket skulle kunna vara att sjunga en tidigare skapad sång. *Produktion* handlar däremot om att ”skapa, komponera, arrangera och improvisera” (Nielsen, 2006, s 295), och i förskolekontext skulle detta kunna vara att utforska och skapa ljud eller improvisera på en trumma. Genom den abduktiva analysprocessen (se kap 4.5, reflexiv analys) har begreppet produktion tänjts ut och bjuder in till ett utforskande arbetssätt. Enbart improvisation skulle kunna kopplas samman med förkunskaper om till exempel den musikaliska strukturen, så att improvisationen sker i förhållande till den. Men med en dragning till utforskande arbetssätt kommer förkunskaperna i mindre fokus till förmån för utforskande. Produktion och reproduktion ser jag som tätt sammanbundna, men går att särskilja genom att jag som forskare söker efter pedagogens intention. Perception är en framträdande form, när barnen till exempel får veta att de ska lyssna till en presentation utan att delta i föreskrivna handlingar till sång eller rörelse. Som jag uppfattar det är detta något som pågår väldigt mycket, och tappar därför delvis sin betydelse som intressant analysverktyg i denna studie. Interpretation (tolkning av musiken i ett icke-musikaliskt medium) och reflektion är inget

som framgår i studiens material men utgör en teoretisk tråd som prövas i musikskap (se kap 8).

Lärandeperspektiv *i, om, med* och *genom* musik

Innan resonemanget kring lärande under musikstunder fortsätter, vill jag på en operationell nivå göra en distinktion mellan de kompletterande lärandeperspektiven, att lära *i, om, med* och *genom* musik (Lindström 2002). Lindström (2002) lyfter fram och argumenterar för sitt sätt att se på att lära *om* och *i* musik, där kunskapande till musik är centralt och därmed mål för aktiviteten. Med perspektivet *om* musik handlar det om det som pedagoger och barn lyfter fram i sitt tal under musikstunder. När det gäller det centrerade innehållet *i* musik så handlar det om vad barnen riktas uppmärksamhet mot i det musikaliska görandet. För att placera *i* och *om* musik i ett bildningsteoretiskt sammanhang så handlar det om materiell bildning.

Inom förskolans domän föreställer jag mig att musiken ofta har präglats av ett lära *med*-perspektiv. Ur ett *med*-perspektiv, blir musikens mening att illustrera eller levandegöra något annat än det musikaliska framträdandet. Om barnen är nyfikna på ett land kanske musik får levandegöra och exemplifiera en del av dess kultur. I detta sammanhang får musik snarare funktion som medel än som mål för lärandet. Lindström (2002) skriver att en lärare inte behöver vara musiklejare för att ta hjälp av musikaliska illustrationer där det faller sig naturligt. Vill vi däremot att musik ska vara mer i centrum, så fordras det att läraren är väl förtrogen med musikaliskt konstnärligt skapande, lärprocesser, dess uttrycksmedel och formspråk.

Att lära *genom* musik innebär att musiken är ett medium för ett utforskande arbetssätt där musiken agerar bärare (Lindström, 2002). Skillnaden mellan att lära genom musik respektive med musik handlar om hur framträdande roll musiken intar. Att undervisa med musik behöver inte innebära mer än att läraren använder sig av musik när möjlighet ges. Målet är då kanske snarare att ”aktivera, levandegöra eller illustrera än att utforska, problematisera eller formulera en uppfattning” (Lindström, 2002, s 124).

I, om, med och genom kan också relateras till Saars (2005) begrepp, svag och stark estetik. Svag estetik fokuserar främst i, om och med musik, medan stark estetik handlar om lärande genom musik. Med en utgångspunkt att barnen erbjuds möjlighet till lärande utifrån de olika lärandeperspektiven, fokuseras studiens första delfråga om vad som framstår som centrerat innehåll. För att placera det i ett bildningsteoretiskt sammanhang så handlar det om formell bildning.

Jag delar *sammanfattningsvis* in bildningsteorin i materiell (innehåll i centrum), formell (som fokuserar metod samt allmänmännisklighet, att till exempel bli social) eller kategoriell (med dialektisk process där den objektiva världen och den subjektiva människan utgör aspekter i en oskiljbar helhet) teori. Kanske är dock inte den dialektiska processen så självklar som den verkar. Det kan finnas skillnad mellan objektets möjlighet att öppna upp sig om det är musik som skapas i stunden eller om det är inspelad musik att lyssna på. I rörelse till inspelad musik öppnar sig subjektet för musiken, men på vilket sätt öppnar sig musiken för subjektet? Även Klafkis kritisk-konstruktiva teori omnämns vilket inspirerar mig att utpröva begrepp för alternativa sätt att tänka och handla.

Musikstunder kan påverkas av olika uppfattningar om musikämnet som ett sång-, musiskt-, ljud-, spel och rörelseämne. Även musikstunders aktiviteter (att sjunga, att spela och att dansa) och funktionskategorier (produktion och reproduktion) kan tänkas påverka. I relation till Niensens (2006) musikdidaktiska resurser ställs i avhandlingen på en operationell nivå olika perspektiv på lärande i, om, med och genom musik. Härmed menar jag att det finns teoretiska resurser för att analysera musikstunder utifrån såväl innehåll som iscensättning. För Klafki och Nielsen är även vem-frågan central och nära knuten till subjektet. Ingen av dem erbjuder dock redskap att analysera empirin utifrån ett aktörsperspektiv där vem/vilka (barnen, pedagogerna/musiken) omväxlande kan vara i förgrunden vilket leder vidare till musicking-teorin.

3.3 Aktörer i musickingkontext

Med Smalls (1998) utgångspunkt ligger som tidigare beskrivet (se 3.1) inte musikens mening i objektet, utan i akten, i det människor gör och Small själv fokuserar snarare ”musikande” människor än musiken i sig. Även om aktörskapet främst kretsar kring framträdande och lyssnande, så väljer vi att skapa, spela och lyssna på *viss* musik. Musiken i sig blir då viktig, eftersom den skapar agerandet (Small, 1998, s 108). Small (som grundar sig på Bateson) skriver att människan formar sin egen miljö lika mycket som han/hon skapas i den (Small, 1998, s 53). Genom sin förmåga att påverka, menar jag att musik i musikstunder kan tillskrivas aktörskap, inte intentionalitet i sig själv, men musik talar till oss, den påverkar och förändrar vilket är en viktig poäng i förhållande till studiens analysredskap.

Till en konsert, skriver Small (1998, s 218), att folk kommer för att ta del av en *ritual* där deras värdering och känslor om vad som är rätt och fel *bejakas* (vi lär varandra om relationer), *utforskas* (vi lär av ljuden och varandra) och *hyllas* (vi sammanför undervisning och lärande i en akt av solidaritet). I centrum för ritualen står en specifik musikrepertoar, ofta känd som en kanon av stora verk. (Small, 1998, s 185).

Meningen med musicking finns i relationerna, dels mellan tonerna, dels mellan människorna, vilka i sin tur relaterar till varandra i en ”komplex spiral av relationer” (Small 1998, s 184). För en analys av musikstunder i förskolepraktik i ”musicking-anda” skulle det inte räcka att till exempel studera vilka sånger som sjungs utan att studera handlingen, hur musikstunder görs, där aktörerna i en musikrelaterad process följs. Aktörernas aktörskap tar inte slut när musikstunden är slut, utan utvecklas också från en musikstund till en annan och mellan genrer, traditioner och kulturer. Mönstret av relationer etableras under det musikaliska utförandet. När alla deltar i musikrelaterade processer kan distinktionen mellan utförare och lyssnare dock bli otydligt, både ”komplext och motsägelsefullt” (Small, 1998, s 200). Relationerna mellan dem som deltar skriver Small, kan delas in i olika grupper utifrån utförarna och lyssnarna.

Under en musikstund i förskolekontext är det inte alltid möjligt att tänka utifrån utförare och lyssnare, de flesta gör både och. I musikstundernas musicking kontext använder jag mig istället av spelare. En spelare skapas i spel och nätverk med andra aktörers handlingar och intressen. Inom musikstunderna finns olika typer av spelare, alla med aktörskap, som gör något, ibland skillnad. Spelarnas handlingar (i detta sammanhang musikrelaterade processer) utgör en länk i analysen vilket gör att kedjan av sammankopplingar, snarare än någon form av orsak-verkan lyfts fram.

En del av det komplexa nät av relationer som finns under en musikstund är relationen till rummet. Rummet med dess materiella aspekter, menar Small (1998, s 27), etablerar generella gränser för de relationer som kan bli till och existerar varje gång musikaliskt utförande tar plats. En cirkelformation (jämfört med en scen framför en publik) medger mindre betoning av någon dominans och bjuder på det sätt in till såväl lyssnande som socialt samspel (Small, 1998).

Smalls erbjudande av musicking-teori inbjuder också till en förändrad syn på vad musikalisk kvalitet skulle kunna ses som. Musicking handlar om att undersöka, bejaka och hylla relationer. Som konsekvens följer att det bästa framträdandet är det som på ett så omfattande, subtilt och tydligt sätt just undersöker, bejakar och hyllar relationer vilket inte handlar om musikalisk virtuositet, utan snarare är en reflektion av deltagarnas sätt att göra det bästa av det som de har. Att göra det bästa av det man har är enligt Small ”receptet” på konstant avancerande till nya territorier (Small, 1998, s 215).

Sammanfattningsvis analyseras studiens empiri utifrån musicking-teorin (Small, 1998). Det ger möjlighet att lyfta relationen mellan aktörerna i den musikrelaterade processen. Musiken ses som den sammanflätande länken i musikstunden. Aktörerna har sin grund i den didaktiska vem-frågan och har i detta sammanhang utvidgats till att även inkludera musikens aktörskap.

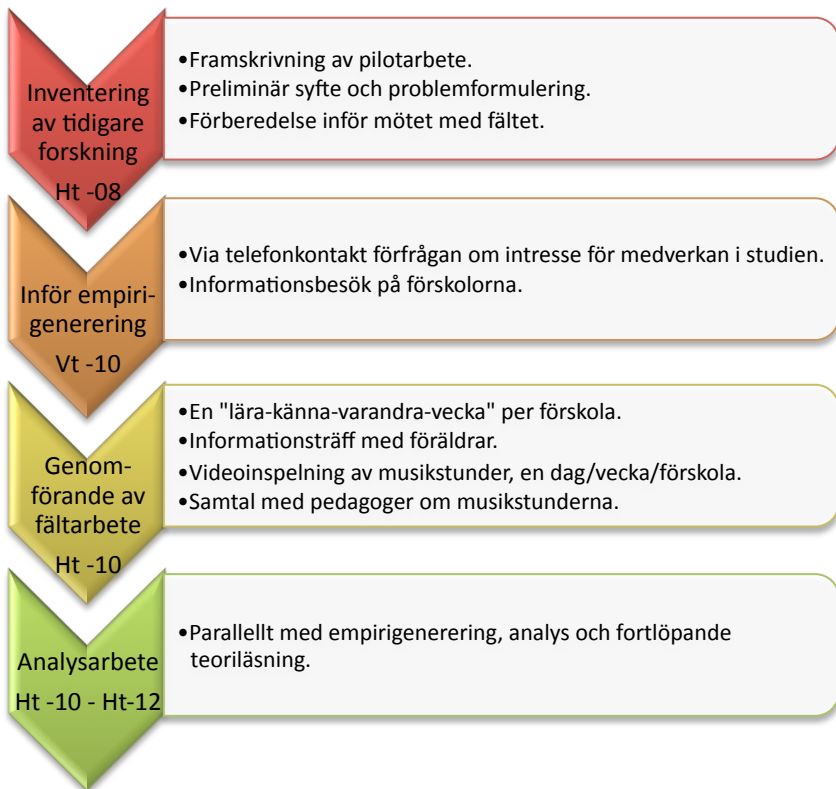
Studiens teoretiska resurser och centrala begrepp har vuxit fram i ett växelspel mellan syfte, frågeställning och empiri. De olika teorierna utgör resurser genom att belysa olika aspekter av musikstunderna. Till en början i analysarbetet prövas (i ett abduktivt förfarande) bildnings- och musikdidaktisk teori. Efterhand i den abduktiva analysprocessen (se 4.5) visar sig spontant skapande i nuet utan förutbestämda mål i musikrelaterade grupprocesser och behovet av en kompletterande teori växer fram och musicking teorin aktualiseras. De olika aspekterna att förstå musik på (som objekt, handling eller som mötet dem emellan), menar jag rymms inom musikstunderna där barn och pedagoger är såväl i som omgivning och medskapare av musik.

Begreppet musikstund

Med begreppet *musikstund* syftar jag på stunder där musiken spelar en central roll, stunder för musikrelaterade processer. Vardagsbegreppet musikstund har vuxit fram utifrån pedagogernas görande. Pedagogerna har bjudit in mig när de tillsammans med barnen ansett sig ha musikstund. Initiativet till stunderna kommer ibland från barnen, men till övervägande del från pedagogerna (se 4.4). En utgångspunkt för musikstunderna är att musikalisk praxis är under ständig konstruktion (Holgensen, 2002). Musikstunder i förskolepraktiker menar jag ur ett didaktiskt perspektiv påverkas från många håll. Först och främst tänker jag mig att synen på olika aspekter av musiken spelar roll. Musikstunder kan tänkas få olika riktningar beroende på om pedagogen främst lägger fokus på musiken som ett objekt, som handling eller på mötet mellan musiken och subjektet.

4 STUDIENS DESIGN

Här presenteras studiens design när det gäller forskningsprocess, urval och deltagande förskolor. Kapitlet övergår sedan i en beskrivning av empirigenerering och analysförfarande för att avslutas med reflektion över studiens trovärdighet och etiska aspekter. Tabellen nedan visar hur forskningsprocessen sett ut tidsmässigt.



Forskningsprocessen i föreliggande studie liknar jag vid skapandet av en rörelseform där sökande efter och tolkande av musik, arbete med rörelser och personers tidsvisa samklang, kompletteringar och en slutkomponering med hänsyn taget till ljud, ljus och människor som ska föra fram ett budskap. Forskningsprocessen är på många sätt liknande, formulerande av syfte och problem, tolkande av empiri, kommunicerande med forskare och andra. Den är ett arbete med teoretiska resurser, att författa text, att pendla mellan harmoni och disharmoni och en slutlig avhandling med hänsyn taget till såväl tidigare forskning, empiri som teoretiska resurser för att föra fram ett resultat.

4.1 Urval

Studien omfattar tre förskolor i Malmö. Antalet förskolor valdes utifrån att empirin skulle visa på musikstunders variation och innehållsrikedom. Då det kan tänkas att musikstunders innehåll förändras utifrån barngruppens sammansättning har etnisk variation eftersträvat. Även om alla förskolor enligt Lpfö ska arbeta med musik, kan det tänkas att det ser olika ut beroende på pedagogerna och förskolemiljön. Ett så kallat positivt urval (förskolor som kan värderas positiva i förhållande till studiens problemformulering) har skett utifrån förskollärare och arbetslag som under studiens gång själva ansett sig arbeta extra med musik i förskolan och som var intresserade av att delta i studien. "Portvakterna" (Fangen, 2005, s 72), en sorts nyckelperson vid varje förskola med vilken jag tog kontakt, arbetade under studiens gång alla på 3-5 års avdelningar (deltagande barn var födda 2005-2007), vilket därför blev det naturliga urvalet när det gäller ålder (då studien inte behandlar barns musikaliska utveckling är deras exakta åldrar inte avgörande). Varför jag tog kontakt med just dessa personer var för att jag sedan tidigare visste att de arbetade aktivt med musik. Ambitionen var alltså att hitta en balans mellan representativitetsurval (Alvesson, 2011) och förskolor där musiken hade stor betydelse. Med detta sagt menar jag alltså att studiens empiri inte är representativ för alla förskolepraktiker. Föräldrarna fokuseras inte i föreliggande studie, men har blivit informerade och gett sitt medgivande till barnens deltagande i studien (se Bilaga 3).

4.2 Presentation av förskolorna

Här presenteras förskolorna, deras pedagoger (under pseudonymer) och vad som kan kallas för förskolans ljudlandskap ("soundscape's of childrens lives", Campbell, 2010). Barnens tillgång till musik, så som inspelad musik, instrument att skapa musik på, vilka pedagoger det är som arbetar där med mera, menar jag i detta sammanhang ingår i förskolornas ljudlandskap.

Havsvågen

Förskolan öppnade 2007 och har fyra avdelningar, varav en är engagerad i studien. När studien påbörjas, är musik tänkt som övergripande tema, vilket av olika anledningar rinner ut i sanden. De flesta barnen har svenska som modersmål. Efter frukost brukar pedagogerna dela gruppen, och halva gruppen får vara ute och halva inne. Efter lunch byter grupperna plats, fram till mellanmål. Efter mellanmål är alla inne. Denna förskola har jag varit hos på fredagar för att videoobservera musikaktivitet. Måndagen efter har vi tittat på filmerna och samtalat om dem. Pedagogerna från Havsvågen som är aktiva i studien är:

- *Kerstin*, ca 45 år, barnskötare (portvakt). Arbetar aktivt med att få med rektorsområdet i olika musiksammanhang.
- *Erik*, ca 25 år och förskollärare.
- *Tove*, ca 30 år och förskollärare.

Havsvågens ljudlandskap kan beskrivas i termer av att cd-spelaren står så att barnen själva kan nå den och sätta på musik. Det finns dock inget större rum för mer grovmotorisk rörelse och starkare musik. På morgonen spelas ofta någon lugn musik till exempel "Inre harmoni". Barnen har ca tio skivor att välja på, och främst två typer av musik är representerade: barnmusik (Bornemark, Doris och Knäckebröderna m.fl.) och lugn musik (Inre Harmoni och Relaxing Classics). Avdelningens instrument finns i ett skåp, och tas fram när barn och pedagog så vill. Det finns gruppuppsättning av ägg-maracas, handtrummor och claves. De har dessutom en säck med instrument från Sydamerika.

Solstrålen

Förskolan öppnade 2009, har fyra avdelningar, varav två är engagerade i studien. Under studiens genomförande har båda avdelningarna musik som övergripande tema. De flesta barnen har svenska (några danska) som modersmål. Efter frukost brukar barnen gå ut. En stund innan lunch går de in för att göra någon form av pedagogstyrd aktivitet. Efter lunch går de åter ut för att efter mellanmål vara inne. Jag har tillbringat torsdagar här, på morgonen har de pedagoger som höll i förra veckans musikaktivitet tittat på och kommenterat inspelningarna; jag har sedan under dagen, videoobserverat nya musikstunder. Pedagogerna från Solstrålen som är aktiva i studien är:

- *Lilian*, ca 45 år, förskollärare (portvakt). Sedan 1993 arbetar Lilian med musik som specialområde.
- *Lykke*, ca 40 år, förskollärare.
- *Mia*, ca 30 år, förskollärare.
- *Klara*, ca 25 år, förskollärare.
- *Batul*, ca 25 år, barnskötare.

På förskolan Solstrålen har barn och pedagoger tillgång till ett större relativt ”tomt” rum, där det finns gott om utrymme för grovmotorisk aktivitet. Cd-spelaren står i ett skåp i höjd så att barnen själva kan sätta på och stänga av. Utbudet av inspelad musik består av fem skivor. Fyra skivor är ”lugnande relax skivor” och två skivor är mer dansant inbjudande. Instrumenten finns i samma skåp som cd-spelaren och barnen kan själva nå dem. Det finns några claves, bjällror, handtrummor och gruppuppsättning av äggmaracas.

Trädet

Förskolan öppnade 2008, har fem avdelningar, varav två är engagerade i studien. Förskolan arbetar uttalat medvetet med musik. De flesta barn har andra språk än svenska som modersmål. Efter frukost på denna förskola delas barnen inför musikaktiviteter in i grupper. Efter den pedagogstyrda aktiviteten får varje barn välja vad den vill syssla med. Rummen är uppbyggda som matte-, språk-, lego-, ateljé-, utklädnings-, ljud- och musikrum. Denna

förskola har jag besökt på tisdagar för att på förmiddagen videoobservera och på eftermiddagen låta pedagogerna titta på och kommentera observationerna. Pedagogerna från Trädet som är aktiva i studien är:

- *Minna*, ca 30 år, förskollärare (portvakt).
- *Mats*, ca 30 år, fritidspedagog.
- *Karolin*, ca 30 år, musiklärare.
- *Camilla*, ca 30 år, förskollärare.
- *Anders*, ca 30, förskollärare.

Förskolan Trädet har på många sätt ett rikt ljudlandskap. Det finns många små rum, varav ett "ljudrum" utrustat med bandspelare, många cd-skivor och på förskolan byggda instrument. Det finns också ett musikrum utrustat med bland annat delar av ett trumset, piano och två syntar. Utöver ljud och musikrum finns det ett större rörelserum utrustat med stereo och högtalare, instrument i helgruppsuppsättning, många djembetrummor, piano och gitarrer. I nästan alla rum på förskolan finns det cd-spelare. På denna förskola har personalen tagit med sig musik som de själva tycker om, vilket har lett till en bredd av för barnen erbjudna genrer. Skivornas fodral har hängts upp så att barnen kan peka på skivomslaget och göra sig förstådda för att välja musik.

I en sammanfattande reflektion kan sägas att tillgängligheten och variationen av såväl instrument som inspelad musik är skiftande på de tre förskolorna. Trädet har såväl fler instrument som fler skivor, och cd-spelare. Placering och tillgänglighet av instrumenten är alltså varierande på förskolorna. Young (2008) skriver att pedagogerna med sakers placering visar vilka aktiviteter som räknas som betydelsefulla. Utifrån detta resonemang kan det tolkas som att Trädet är en förskola som visar att musiken är en betydelsefull aktivitet. Utbudet av inspelad musik kan också ställas i relation till resultatet i pilotstudien (se Bilaga 1) vilken visar en tendens till att utbudet av musik att spela på cd-spelare var förvånansvärt litet. Pilotstudien visar att det främst är barnen som väljer "pop-musik", medan det främst är pedagogerna som väljer avslappningsmusik. Liknande resultat visar Roulston (2006) och Lamont (2008) i sina studier: när

barn själva får välja inspelad musik, så väljer de annan musik än den som erbjuds inom förskolan. Musik som genremässigt ligger mellan barnmusik och melodifestivalen, så som "Doris och Knäckbröderna", "Britta och Melitta", "Nicke och Nilla", "Mojje", "Avadå band", "Vakna min bulle", "Ett år", "Häjkon Bejkon", "Fröknarna klack", "Bornemark", "Djungelbandet", "Mora Träsk" och "Black Ingvars" erbjuds på marknaden, men den tycks inte göra något större avtryck i förskolans domäner.

4.3 Tillträde och acceptans

För att få tillträde och acceptans på fältet krävs legitimitet. Mitt förflutna som förskollärare, rytmikpedagog och lärarutbildare kan ha hjälpt till, eftersom jag känner mig familjär med arbetsätt, rutiner och yrkesspråk. För att komma i kontakt med förskolor som arbetade aktivt och uttalat med musik ringde jag under våren 2010 två pedagoger som tidigare hade gått kursen Musik i förskolan I, 15 hp. Dessa två pedagoger visade sig arbeta vid två olika förskolor Havsvågen och Solstrålen. För större variation behövdes dock ytterligare en förskola, och en av de redan "projektaktiva" tipsade om den tredje förskolan, Trädet.

Efter ett första inledande samtal, förankrade portvakterna studiens idé hos såväl kollegor, som ju också skulle komma att bli engagerade, som närmaste chef. Under hösten 2010 gjorde jag informationsbesök på alla förskolorna.

- *Solstrålen*: Besök under en fortbildningsdag där både förskolepersonal och förskolechef var med. Kontakt med föräldrar genom presentation på föräldramöte.
- *Havsvågen*: En halv dags besök, i barngrupp. Var med i samling och på aktiviteter, träffade arbetslaget och förskolechef. Kontakt med föräldrar genom möte vid överlämning av informationslapp.
- *Trädet*: En eftermiddags besök, dels i barngrupp, dels på personalmöte, med både kollegor och förskolechef. Kontakt med föräldrar genom möte vid överlämning av informationslapp.

Barn, pedagoger och föräldrar var positiva till både projektet i sig och videoobservationer. På förskolorna Trädet och Havsvågen fanns det barn som inte fick videofilmas och jag har därför inte filmat då de varit i rummet. Jag har redan från starten och sedan löpande genom projektet känt mig välkommen och accepterad av såväl barn och pedagoger som föräldrar på de tre förskolorna (se etiska aspekter, 4.7).

4.4 Empirigenerering

För att uppnå studiens syfte, behövdes en metod som kunde fånga musiken och musikstundernas förlopp, samt något som jag kunde gå tillbaka till om och om igen. Med anteckningsblock i handen eller sittande med videokameran genererades empiriskt material. Jag började som ”fullt *deltagande observatör*” (Fangen, 2005, s 143) med att tillbringa tre dagar, inom en vecka/förskola. En roll som efter hand blev allt mindre deltagande och mer medföljande, eller som Fangen (ibid, s 141) kallar det ”delvis deltagande observatör”. Besöken under hösten 2010 (en stående dag/förskola), resulterade i nio till tolv ströddagar/förskola. För att generera ”förstahandserfarenheter” (ibid, s 32) användes fältanteckningar, videoobservationer och samtal kring observationerna (se bilaga 4), vilket gett mig insikt om och förståelse för musikstunderna på de tre förskolorna. Varken enbart intervju eller observation kunde på samma sätt synliggöra musikstunderna.

Under informationsbesöken förde jag ”*fältanteckningar*” (Fangen, 2005). Det visade sig vara svårt att skriva ner en sådan komplex process som musikstunder utgör. Dels händer det mycket samtidigt, det är många barn och pedagoger i samspel, dels har musik en tidsaspekt, det är något som sker i stunden. Att försöka fånga och beskriva en ljudbild som försvinner när musiken är förbi är svårt. Att gå tillbaka till anteckningarna och försöka återskapa en upplevelse av vad som hänt, blev problematiskt. Även om penna och papper drog mindre uppmärksamhet till sig än videokameran så blev *videoobservationer* viktiga. Med inspelade musikstunder kunde jag gå tillbaka många gånger för att återuppleva, och ha möjlighet att se detaljer.

De två teknikerna för empirigenerering, observationer och samtal, förhåller sig till varandra på det sätt att samtalen har fungerat som ett komplement till observationerna. Till viss del kan kanske en typ av triangulering stämma in, eftersom det användes olika tekniker för att få syn på fenomenet musikstunder. Samtidigt har samtalen givit annan information än vad som går att se enbart i filmerna. Empiri från båda typer av tekniker har varit underlag för att besvara studiens samtliga frågor.

Videobesiktning

Bruket av video för empiriinsamling ökar och det har blivit en "väletablerad metod i fältarbete" (Heikkälä & Sahlström, 2003). Det är ett lättillgängligt och genomförbart sätt att fånga olika aspekter av musikstunder på, som på deltagande förskolor får anses som "vardagshandlingar" (Heikkälä & Sahlström, 2003, s 25). Vid de första videobesiktningarna upplevde jag mig dra uppmärksamheten till mig. Barnen var nyfikna och ville gärna titta in i kameran, de vinkade och kom bakom mig för att se vad jag såg. Tillvänjningsproblematiken avtog dock efterhand. För att inte ta fokus från själva musikstunden försökte jag ta så liten plats som möjligt och vara flexibel. Flexibiliteten var viktig och med kameran i handen kunde rörelsen i rummet, som musiken emellanåt bjöd in till, följas. Förflyttningen med kameran har skett dels utifrån barnens rörelse, dels utifrån en ambition att få med de flesta barnen i gruppen framifrån. Ibland var jag sittande på golvet, ibland på en stol, ibland stod jag lutad mot en vägg. Avgörande för min position var storleken på rummet. Ju mindre rum, ju högre upp var jag tvungen att hålla kameran. Av samma anledning, flexibilitet, användes ingen separat mikrofon.

Med kameran har jag följt musiken och musikrelaterade processer i musikstunden. Det innebär att inte något speciellt barn eller pedagog har följts. Barnen har ofta suttit i ring och därför har några barn och pedagoger i olika sammanhang filmats framifrån, andra från sidan eller bakifrån. Detta har medfört att det inte alltid går att följa barnens blick, eller mimik. Att följa musiken har inneburit att videokamerans fokusering vid till exempel solosång eller solospel har varit på bara ett/två barn och pedagog. I de all-

ra flesta fall kan man se vem, och vad, (till exempel ting, som är avgörande för musiken såsom instrument, stereo och dator), som barnet är riktad och orienterad mot.

De första veckorna på varje förskola följdes musiken i olika rum, både inom- och utomhus. Då jag inte fann så mycket musik i den fria leken, tillbringades allt mindre tid filmande den. Istället fokuserades de mer samlade aktiviteterna, de av pedagogerna definierade musikstunderna. Jag har varit på förskolan en stund innan och pratat med pedagoger och barn, filmat själva musikstunden, och avbrutit filmandet när pedagogen eller något barn visat eller sagt att nu är musikstunden slut. Efter inspelningen har jag gått undan på förskolan för att titta på och föra över videoobservationerna till separat hårddisk. I samband med första genomgången av videoobservationen, har jag, som utgångspunkt för urval, tittat på och reflekterat över huruvida man kan följa den musikrelaterade processen, och om det fanns en tillfredsställande ljudkvalitet.

Kvantitativt har det genererats 46 videoobserverade musikstunder (för att se fördelningen mellan förskolorna, se bilaga 4), ca 16 timmar film (exklusive samtal med pedagogerna). När analysen startade fanns det fler filmsekvenser, främst från Trädet. På grund av längd (ofta kortare än en minut) och/eller filmkvalitet skedde ett empiriskt urval och ca 20 sekvenser valdes bort. Filmandet, där ju musiken följts, ger konsekvenser för analysen och vad som kan sägas utifrån materialet. Genom fokus på de musikrelaterade processerna har grund lagts för en analys utifrån utvalda teoretiska resurser.

Reflekterande samtal utifrån videoobservationerna

För att kunna förse stunden med någon typ av riktning har jag som dialogpartner försökt hitta ingångar till didaktiska funderingar. I övrigt har jag i samtalen lyssnat, ställt följdfrågor, sammanfattat kommentarer och berättelser. Samtalen ses som ett sätt att följa informanterna, en blandning av reflekterande samtal och ”analytisk intervju” (Alvesson, 2011, s 155), där pedagogerna, som dialogpartner, ger sin synvinkel och beskrivningar av musik-

stunderna. Under samtalen har jag varit medveten om våra delvis olika perspektiv, pedagog-, respektive forskarperspektiv. Som ”samtalande dialogpartner” skapades möjligheter för reflexivitet och tolkningar. Det finns naturligtvis svårigheter i de reflekterande samtalen, bland annat det ”klassiska dilemmat”, att skapa balans mellan frågeställningar och inlyssnande. Jag hade under de första samtalen en föreställning om att pedagogerna skulle prata mycket och fritt, men så var inte fallet. Med den erfarenheten tillät jag mig själv gå in mer aktivt i samtalen genom att till exempel föra in musikaliska termer och ställa en och annan fråga som ”hur tänkte du här”? Studiens problemformulering var inte helt färdigutvecklad då videoobservationer och samtal genomfördes, vilket medförde en viss mång- och otydlighet hos både mig och informanterna i fråga om vad som studerades. Det var klart att det var musikstunden, och de didaktiska frågorna, men inte mer specifikt än så. *Strukturen* i samtalet kan ses som löst uppbyggd där de didaktiska frågorna kan tolkas som teman.

Pedagogerna gjorde troligtvis olika tolkningar av vad som förväntades av dem beroende om han/hon upplevde sig själv främst som ”barnskötare”, ”förskollärare” och/eller ”musiker”. Även om jag under såväl besök som i samtalen var medveten om och försökte tona ner mina tankar, så upplevde jag det problematiskt att pedagogerna ibland gärna ville veta vad ”jag tyckte”. Jag bemötte ofta dessa funderingar genom att delge dem funderingar i form av frågor. ”Hur funderar ni kring x” blev en återkommande formulering.

Något som inte varit lätt att förhålla sig till är de ”etablerade kulturella resurserna” (Alvesson, 2011, s 100). Bland förskollärare, som många andra yrkesgrupper, finns ett yrkesskript, med ett yrkesspråk som ibland varit en tillgång och något som jag kunnat bygga på för den relativt korta tid som studien trots allt utgjort. Detta har dock i andra stunder bjudit motstånd. Med min bakgrund som förskollärare har jag ibland inte varit tillräckligt uppmärksam på mindre nyanserade och delvis normativa uttalanden, som jag då inte mött upp med följdfrågor (se 9.6).

Med ambitionen om ett dynamiskt samtal eftersträvades en *gruppstorlek* där så många som möjligt i personalgruppen var med vid varje tillfälle. På förskolorna Solstrålen och Trädet såg pedagogerna tillfället som utvecklande för personalgruppen, och ett sätt att möjliggöra kontinuerlig reflektion kring pågående verksamhet. Några gånger fanns det möjlighet för alla att vara med, andra gånger var det enbart jag och en pedagog. För det mesta har vi tittat på hela filmsekvenser, men ibland har tidsbrist gjort att jag på förhand valt ut specifika delar. Utgångspunkten i samtalen har varit att arbeta för ett bra samspel. Jag har haft en ambition att förstå pedagogernas språk och kultur för att fånga pedagogernas ”idéer, värderingar, förståelse av praktiker” (Alvesson, 2011, s 22). Jag har varit medveten om risken att pedagogerna styrts av mina förväntningar av vad jag som forskare kanske vill höra. Men genom att se pedagogerna som dialogpartners, har jag försökt få till en upplevelse av ett så ”vardagligt” samtal som möjligt.

Sammanfattningsvis omfattar empirin 46 videoobserverade musikstunder, ca 16 timmars film, exklusive samtalen med pedagogerna till grund för analys. Att ha videoobservationerna som grund för samtalen gjorde att vi ”dök” rakt in i musikstunden, att några samtal ägde rum en vecka senare än musikstunden fick mindre betydelse. Videoobservationerna och samtalen underlättade för den senare abduktiva analysprocessen (se 4.5).

4.5 Reflexiv analys

Musikstunderna har utifrån studiens frågeställning analyserats genom ett *abduktivt* arbetssätt som är både perspektiverande och artikulerande. Under forskningprocessen har det skett en

alternering mellan (tidigare) teori och empiri, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra. (Alvesson & Sköldberg, 2008, s 56)

Studien har alltså drivits av en rörelse mellan dess syfte, frågeställning, teori och empiriska material. Just växelspelet mellan teoriladdad empiri och empiriladdad teori karakteriserar en

abduktiv ansats (Alvesson & Sköldberg, 2008). Den abduktiva ansatsen har medfört att teorier setts som ”inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse” (ibid, s 56) och tolkningarna har rört sig mellan begreppsliga referensramar. När en musikstund transkriberats, markerades textdelar som prövades i relation till begrepp. Empirin har alltså legat till grund för och ibland utmanat teorin. Förförståelse från respektive frågeställningsbegrepp kan tillsammans sägas ha hjälpt mig att rikta min blick. Därmed har teorin utmanats och prövats av empirin för att på ett systematiskt sätt belysa ett frågeområde i taget: vad (delfråga ett), hur (delfråga två) och vem (delfråga tre).

Mellan de tre förskolorna har vissa jämförelser gjorts i en form av komparativt perspektiv (jfr konstant komperativ metod, Alvesson & Sköldberg, 2008, s 152). När centrala begrepp har funnits så som formell, kategoriell och materiell bildningsteori, aktiviteter som sång, spel, rörelse samt olika aktörer har också resultatet jämförts mellan de tre förskolorna. Poängen med att jämföra de tre förskolorna är, liksom en av den kvalitativa forskningens poänger, att hitta variation. Komparationen är med andra ord inte slumpartad, utan har genomförts utifrån studiens alla tre delfrågor, vad, hur och vem.

Några begrepp (formell, materiell, kategorial, i, om, med och genom, sång, spel, rörelse, reproducerande och producerande, aktör och aktörskap) blev i arbetsprocessen teoristyrda teman inom frågeområdet. När analysen påbörjades var jag inspirerad av till exempel Niensens (2006) musikdidaktiska begrepp som reproduktion, produktion, perception, interpretation och reflektion. Men när empirin kategoriserades utifrån de musikdidaktiska begreppen så gjordes inte rättvisa åt empirin. Jag var tvungen att utöva ”visst våld” på empirin för att den skulle passa in i det teoretiska sammanhanget, och analysen fick teoretisk slagsida. Rutorna som jag försökte trycka in min empiri i utmanades, och jag fick återvända till empirin. Från att i empirin letat efter exempel på vissa begrepp (vilket i och för sig var en tillgång för att identifiera didaktiska resurser) växte en rörelse mellan teori och empiri fram. Vad som sågs i empirin var till exempel att det under en musikstund

fanns återkommande aktiviteter: sång, instrumentspel och rörelse (vilket är samma kategorisering som många, bland annat Young, 2008, använder sig av). Det visade sig finnas främst två sätt att arbeta med aktiviteterna på: reproducerande (återskapande av redan existerande musik) och producerande (i meningen utforskande improviserande). Reproducerande som begrepp fungerade, medan dess naturliga motpol, producerande (skapa, komponera, arrangera och improvisera, Nielsen, 2006, s 295, min översättning) blev mer komplicerat. En reproducerad sång, till exempel "I ett hus vid skogens slut" kan man säga produceras varje gång den framförs. Däremot provade barnen sig ibland fram, de undersökte och improviserande med instrument. Det är svårt att uttala sig om det för ett barn i en musikstund är en producerande eller reproducerande aktivitet, därför är funktionskategorierna reproducerande och producerande ur ett intentionellt, vuxet pedagogperspektiv. Under denna process har både teori och empiri "successivt omtolkats i skenet av varandra" (Alvesson & Sköldberg, 2006, s 56). Även empiri-teori-sammanvävda teman utvecklades, till exempel de olika spelarna (se kap 7). Begreppet spelare växte fram i väven av empiriska spår och teoretiska trådar. Utifrån min tolkning av barnens och pedagogernas aktörskap (och musikens kraft) blev det intressant att parallellt ta intryck av Smalls musicking (1998). Den teori-laddade empirin kan också ses som idégivare till vidareutveckling av ett musik-didaktiskt begrepp.

För att synliggöra mångtydigheten i musikstunderna och samtalen om dem har ett reflexivt arbete skett. Reflexivt ska i detta sammanhang inte enbart tolkas som "en spegel". Snarare har ambitionen varit att lyfta olika företeelser. Analysprocessen har genomsträvs av D-, och R-reflexivitet. D-reflexivitet står för dekonstruktion och destabilisering och R-reflexivitet står för rekonstruktion, representation och revidering (Alvesson, 2011, s 123). D-reflexivitet på det sätt att använda kategorier inte avslöjar och avbildar någon sanning, utan snarare erbjuder tolkningar och begrepp för att kunna benämna den verklighet som studerats. R-reflexivitet på det sätt att rekonstruktion har öppnat nya vägar för att forma något alternativt. Jag menar att jag förhållit mig i dialog mellan de båda, där de tre första resultatkapitlen, det vill

säga svaren på de tre delfrågorna fokuserar D-reflexivitet. Som ett fjärde resultatkapitel och svar på den övergripande forskningsfrågan har snarare R-reflexivitet drivit analysen där spår av och innehåll i begreppet musikskap tonat fram och utprovats.

Utvidgad hermeneutisk ansats

Den hermeneutiska ansatsen ses som en väv inom vilken jag opererar med den abduktiva, reflexivt tolkande analysen. Studien präglas av en utvidgad hermeneutisk ansats, där fyra stämmor hörs: empirins, hermeneutikens, kritikens och den post-modernistiska (Alvesson & Sköldberg, 1994/2008, s 122). Stämmorna används som verktyg för den reflexiva tolkningen. Tanken med att ta intryck av alla fyra är att inget av dem, för den här studien, ensamt är det optimala men att de tillsammans kan ses som kompletterande. Det är mötet, samspelet mellan stämmorna som berikar reflektionen. Under processens gång har stämmorna opererat med olika tyngd.

I studien tillåts det *empiriskt* beskrivande få relativ tyngd. Empirin ses inte som "data", utan snarare som "konstruktioner av empiriska förhållanden, präglade av konsekvent tolkningsarbete" (Alvesson & Sköldberg, 2008, s 504). Bearbetningen av empiriskt material genom transkribering av tal, observationer och fältanteckningar skulle kunna betecknas som en empirinära *primärtolkning* (Alvesson & Sköldberg, 2008, s 508). Tolkningen av det empiriska materialet har skett fortlöpande. Den inledande tolkningen skedde redan i samband med att musikstunden var slut och jag satte mig för att studera det inspelade och förbereda de reflekterande samtalen. När perioden av empirigenererande var förbi, spelades filmerna igenom och det som sades transkriberades och det som gjordes beskrevs.

Alla observerade musikstunder har transkriberats vid två tillfällen. Vid den inledande transkriptionen fokuserades enbart fråga två. En känsla av fragmentisering infann sig och därmed ett behov av att förändra arbetssätt. Transkriberingsprogrammet NVIVO9 införskaffades, vilket hjälpte mig att analysera empirin, men programmet gjorde naturligtvis inte själva analysarbetet. Vid andra

transkriptionen fokuserades istället en förskola i taget, men utifrån studiens alla forskningsfrågor. Detta sätt att kodifiera materialet hjälpte mig att inte fastna i detaljer och därmed missa, eller skjuta tolkningsalternativ åt sidan alltför tidigt. Att arbeta med studiens alla frågor förskola för förskola gav en möjlighet att arbeta med delarna (de olika forskningsfrågorna) i en synbar helhet (avhandlingsområdet). Även arbetet med teoretisk begreppsapparat hade kommit ett steg längre. I ett samspel mellan empiri och teori växte således för studien relevanta och poängrika begrepp fram (sång, spel och rörelse, iscensättande, spelare), begrepp som kunde kopplas till respektive fråga.

För att tolka och analysera det empiriska materialet har intryck tagits av Alvesson och Sköldbärgs (1994/2008) sätt att se på, som jag tolkar det, en utvidgad *hermeneutisk* tolkningsprocess. Alvesson och Sköldbärg (1994/2008, s 212) visar på två hermeneutiska cirkelr. Enligt den (objektiverande) hermeneutiska cirkeln kan meningen hos en *del* endast förstås om den sätts i samband med *helheten*. Det skulle kunna handla om en sång i förhållande till musikstunden, om musikstunden och vardagspraxis i förskolan, om sambandet mellan en aktivitet och kulturell/historisk tradition och så vidare. I rörelsen mellan del och helhet utvecklas en förståelse för båda delarna. Min praktik är redan laddad med teori, det vill säga *förförståelse*. Under processens gång pågår det ett växelspel mellan förförståelse och ny *förståelse*, vilka båda utmanas och förändras.

Den andra cirkeln betonar deltolkning, dialog, text och tolkningsmönster. *Tolkningsmönstret* är ett mönster som formuleras i dialog med texten. Startpunkten är min förförståelse. Här sker också en kritisk reflektion kring min egen förföreställning, dessa förändras och därigenom lyfts tolkningsmönstret över common sense-nivån. Min förföreställning var i studiens tidiga skede till stor del präglad av det som Fink-Jensen betecknar som en ”naturlig inställning” (2003, s 254), där jag i konkreta situationer i vardagslivet tar saker och ting för givet utan någon större reflektion. Musikstunderna tas då för det som de omedelbart framträder, om än perspektiverat. Med flera års erfarenhet som rytmikpedagog skulle min

inställning även kunna betecknas som ”pedagogisk” (ibid, s 261). En lärarpraktik kräver pedagogisk handling i konkreta situationer. Som lärare är jag dels en del av det omedelbart givna för världen (naturliga inställningen), men den pedagogiska situationen kräver samtidigt reflektioner över aktuella händelser. Därmed kan läraren växelspela mellan inlevelse och objektivisering av fenomenet. Sist, men inte minst lyfter Fink-Jensen fram forskarens ”vetenskapliga inställning” (ibid, s 262), där intentionen förflyttats till att säga något om fenomenet, något som kan sägas på tvärs av olika situationer. Min till en början naturliga och pedagogiska inställning gav via kritisk reflektion kring teoretiska trådar och empiriska spår, tolkningsmönster vilket bidrog till att jag under processens gång alltmer närmade mig en vetenskaplig hållning. I *dialogform* arbetade jag med den ”gamla” texten (min förförståelse) och den nya förståelsen, häremellan fanns det ingen skarp gräns. Under hela arbetets gång har jag formulerat *deltolkningar*, som också ställs i relation till studiens syfte och frågeställningar. De två cirkelarna ses som komplementära, snarare än varandras motsättningar, och bildar tillsammans en grundversion av den hermeneutiska cirkeln. Hermeneutiken erbjuder också en misstankens hermeneutik, vilket den kritisk-konstruktiva didaktiken (Klafki, 2005) är en del av (se kapitel 3.2).

Från att framförallt arbetat beskrivande och tolkande, förflyttas så fokus i analysen, som presenteras i det sista resultatkapitlet om musikskap till att vara mer *kritiskt* utmanande. Som hjälp till det kritiskt tolkande använder jag mig av Klafkis (2005) teori om kritisk- konstruktiv didaktik (se 3.2). Här fokuseras undervisningens och lärandets innehållsliga dimension med avsikt att skapa förutsättningar för alternativa sätt att handla, tänka och tala. Även om det bara står för ett av fyra resultatkapitel så är min ambition med begreppet musikskap att använda den kritisk-konstruktiva stämman för att erbjuda alternativt tänkande kring musikstunderna i förskolepraktiker.

En stämma i den utvidgade hermeneutiska ansatsen är den *post-moderna*. Ansatsen inkluderar metareflektioner kring min position som forskare, att fundera över premisserna för min aktivitet

och hur ”personlig och intellektuell involvering påverkar interaktionen med vad som beforskas” (Alvesson och Sköldberg, 1994/2008, s 486). Denna konstruktionsprocess kräver något att konstruera, musikstunder, ett konstruerande subjekt (jag själv som forskare) och en social kontext som konstruerar forskaren. En poäng med reflektion i postmodern stämman är att kritiskt reflektera över sin position, sitt tänkande, observerande, analyserande och språkanvändande (Alvesson & Sköldberg, 1994/2008). För min del har reflektion i samband med avhandlingsarbetet bland annat kommit i konfrontation med mitt tidigare sätt att se på musikstunder. Skolad i att arbeta utifrån en idé om progression och klart synliga mål att uppnå vid varje musikstund, till att allt mer se musikstunder som en musikrelaterad process som kan röra sig mellan förutbestämda mål (linjära) och icke-förutbestämda (icke-linjära) processer. I avhandlingen använder jag metaforer. Anledningen är att försöka ”stretcha ramen” för det textmässiga, vilket inkluderas i en postmodern/språkorienterad stämman. Ambition har varit att hitta liknelser i musikterminologi (rörelseform, stämmor och spelare) när jag uppfattat det möjligt. Jag har upplevt text som platt, och eftersom det trots allt är musik som är upprinnelsen till studien har metaforer och notbilder setts som en möjlighet att ”musikaliserar avhandlingstexten”. Att den postmoderna stämman finns med relaterar också till Broströms (2012) arbete med en ”kritisk barnehavepedagogik och didaktik” där den bildningsorienterade kritisk-konstruktiva didaktiken kombineras med postmodernism (Barad, Deleuze, Dahlberg och Lenz Taguchi). I föreliggande studie ses bildningsteori (Klafki, 2005) och musikdidaktik (Nielsen, 2006) som resurs för delfråga ett och två. I delfråga tre ses musickingsteori (Small 1998) som resurs. En viss förskjutning sker avslutningsvis för att också öppna upp för delar av det mer postmoderna tänkandet, vilket har inverkat på analysen i förhållande till den övergripande frågan om musikstundernas figuration i det avslutande resultatkapitlet.

Sammanfattningsvis ses grunden för den abduktiva ansatsen som att teori är empiriladdad och empiri är teoriladdad. Med en rörelse mellan teori och empiri låter jag fyra stämmor göra sig hörda.

Självklart finns det skillnader mellan de fyra stämmorna, men meningen är inte att de ska integreras eller ”sjunga tillsammans som en harmonisk kvartett”, snarare ska idéer dras ur stämmorna ”i syfte att ge kvalitativ forskning mer reflexiv karaktär, och samtidigt trycka på vikten av empiri” (Alvesson & Sköldberg, 1994/2008, s 24). I mitt fall har empirin, för att inte brukas våld på, också utmanat teorin i en abduktiv analys.

Hur resultaten presenteras

Resultatet presenteras utifrån frågorna och varje fråga får ett resultatkapitel. Strukturen för presentationerna är först och främst utifrån tematiserade kategorier. Under varje kategori har excerpter presenterats först från Havvågen, sedan Sostrålen och sist Trädet. När exempel inte funnits från någon av förskolorna har den hoppats över och presentationen fortsatt med efterföljande förskola. Förskolorna skiljer sig åt, därför har det varit en poäng att inte blanda dem samman och se alla musikstunderna som enbart musikstunder, utan också förankrade i ett sammanhang på en specifik förskola. Det komparativa perspektivet lyfts fram ibland under rubriken sammanfattningsvis, ibland i kapitlets sista del.

Musikstunderna skulle kunna kategoriseras utifrån huruvida de är vuxen- eller barninitierade. Men i flera av musikstunderna finns det ingen tydlig linje för om det är barnen eller de vuxna som initierar och utvecklar musikstunderna, det sker ofta i samspel. Därmed har jag utifrån Marsch och Youngs (2006/2009) kommentar, att förskoleforskare sällan fokuserar musik och musikforskare ofta fokuserar på musikalisk utveckling snarare än barns lek, tagit hänsyn till (men inte kategoriserat utifrån) både barninitierad musikalisk lek och de vuxeninitierade mera didaktiskt tillrättalagda stunderna.

För urval av excerpter har jag till en början arbetat med alla exempel utifrån ett tema. Dessa har sedan reducerats till att bli en excerpt per förskola per tema. Presenterade excerpter har ansetts vara kärnfulla och tydliggörande för just den kategorin, ibland typiska, ibland exceptionella. Excerpterna kan ses som generella för just den förskolan. Ett stort antal excerpter har medvetet

presenterats med en strävan att de ska spegla materialet i sin helhet, det finns alltså en intern representativitet. Av olika anledningar (sjukdom, semestrar osv) finns det mindre empiri från förskolan Havsvågen (se bilaga 4). Trädet blir emellanåt överrepresenterat, vilket beror på att de under mina stunder där hade väldigt mycket mer musik än de andra två förskolorna.

Ökad läsvänlighet och etiska skäl har manat till viss förändring av talspråk då det transformerats till skriftspråk. Det handlar dels om dialektala variationer som hon/henne och han/honom, dels om att överflödiga ord som ”ju” och ”va” inte fyller någon innehållslig funktion och därför har tagits bort.

Musikstunderna har alla fått ett namn, ett namn som antingen speglar dess aktivitet (t ex ”kör”, ”storsång”, ”trumspel”, ”Luciarep”), eller namnet på någon av sångerna som sjungs (”Atte katte noa”, ”äpplen, päron och bananer”). Musikstunderna har av praktiska skäl namngetts utifrån första bokstaven i förskole-namnet, H, S eller T och en siffra, utifrån vilken musikstund det är. I transkriptionen är tal i ”vanlig stil”, medan handling i skeende markeras med kursiv stil. Min ambition har varit att med excerpter beskriva händelseförloppet så som det ”observerades och dokumenterades med videokameran” (Björklund, 2010, 23), till exempel:

1. Kerstin OK, ska vi avsluta nu då? Så sjunger vi en hejdå sång.
Så sjunger man så här.
2. *Kerstin börjar sjunga och barnen förväntas hänga på.*

Raderna har alla fått siffror, vilka ska vara en hjälp för läsaren att hitta rätt tur i analystexten efter varje excerpt, där min tolkning presenteras.

4.6 Trovärdighet och situerad generalisering

Begreppet trovärdighet i kvalitativ forskning gäller i vilken grad metoden undersöker det man avser att undersöka. Syfte och forskningsfråga har formulerats med hänsyn till den kvalitativa forskningens tradition. Såväl empirigenerering som analysmetod

har designats och genomförts utifrån studiens syfte och frågeställningar. Även valda teorier och presentation av tidigare forskning har utgått från studiens syfte och frågor. För utförligare och mer kritisk diskussion se kapitel 9.5, om trovärdighet.

Det finns olika sätt att resonera kring generaliserbarhet. Studiens kvalitativa ansats producerar tolkningar, begrepp, och beskrivningar av musikrelaterade processer. Eftersom endast tre förskolor har besökts (om än vid flera tillfällen) har ambitionen varit en ”variant av generalisering”, nämligen ”situerad generalisering” (Larsson, 2009). Situerad i den mening att den inte är förutsägbar utan ”realiseras när tolkningar ”passar in” i andra fall” (Fejes & Thornberg, 2009, s 231). Jag har identifierat och beskrivit fenomenet musikstunder på ett alternativt sätt, ett sätt som läsaren kanske inte tidigare funderat över. Musikstunder som läsaren kanske kan känna igen i möten med musikstunder i andra sammanhang. Då det är en musikrelaterad process (och inte en person eller kontext) är det naturligtvis svårt att förutspå när något liknande kommer att ske, på detta sätt är generaliseringen situerad. Generaliseringen i detta sammanhang är alltså den möjliga användningen av forskningen. Därmed ges användaren möjlighet att generalisera och läsaren avgör huruvida texten är meningsfull.

4.7 Etiska aspekter

I arbetet med forskning om och bland människor är en av de viktigaste aspekterna hur jag som forskare tar i beaktande barns, pedagogers och föräldrars integritet. Det etiska ansvar som jag som forskare har gällande olika delar i studien så som *information*, *samtycke*, *konfidentialitet* och *nyttjande* kommer här att dryftas utifrån etikregler utformade av Vetenskapsrådet (Gustavsson; Hermerén & Peterson, 2005).

Studien står och faller med människors medverkan och den lojalitet som deltagarna känner behöver vara ömsesidig och även gälla mig som forskare, vilket till exempel kan komma till uttryck i form av tydligt uttalade forskningsetiska ställningstaganden som studien vilar på. Gällande *informationsdistribueringen* (se bilaga 3) till dem som är berörda av studien, så togs under våren 2010

kontakt med personal och förskolechef och informationsbesök på förskolorna genomfördes. Hösten 2010 kontaktades föräldrar för information om studien och etiska regler. Möjlighet till samtycke till videoobservation gavs.

Personal och föräldrar har alla gett skriftligt *samtycke* till medverkan i studien och tillåtelse till videoobservation. All medverkan har varit frivillig och kunde när som helst avbrytas. Enligt Vetenskapsrådets etiska regler (2005) är det handledaren som i första hand har ansvaret för de forskningsetiska övervägandena. Huvudhandledare, Ann-Christine Vallberg Roth och jag har ansvarat för att alla involverade är förtroagna med de forskningsetiska principerna och att insamling och lagring av personuppgifter sker på ett betryggande sätt. De inspelade videobanden förvaras tillsammans med samtycken, där barnens namn förekommer i ett stöld- och brandsäkert skåp på lärarutbildningen.

När det gäller *konfidentialitetskravet* har platser och personer varit fingerade. Namnen kan till viss del sägas spegla barnens nationalitet. Det finns excerpter där barn inte fått namn, det är vid tillfällen då jag inte kan se eller urskilja vilket barn det är som talar. När videoinspelat material har bearbetats och analyserats har ett kodsysteem använts för varje barns och vuxens namn. På så sätt har personernas konfidentialitet säkrats. De informationsbrev som krävde översättning fick detta antingen muntligt eller skriftligt med hjälp av en tvåspråkig pedagog på förskolan (se bilaga 3). *Nyttjandet* av uppgifter som inkommer under studiens gång har endast använts för forskningsändamål.

Vid exempel på musik i form av noter har upphovsman och utgivningsförlag tillfrågats och godkänt.

5 CENTRERAT INNEHÅLL

I föreliggande kapitel beskrivs och analyseras musikstundernas innehållsliga dimensioner, vilket studiens första delfråga handlar om. I relation till innehåll ställs också den musiksyn som skrivs fram i kapitel 3.1 (begreppet musik i musikstunder). Innehållet i musikundervisning, vilket svarar mot Nielsens beskrivning av det specifika didaktikbegreppet, definieras ofta på grundval av olika former för aktivitet. Det innebär att samma aktivitet kan ha såväl metod- som innehållsstatus beroende på var pedagogen lägger fokus (Nielsen, 2006). Iscensättning och innehåll kan ses som sammanflätade eller överlappade dimensioner, de hänger samman i en ömsesidig påverkan. För att analysera musikstunders didaktik menar jag att dimensionerna (innehåll och iscensättning) behöver separeras. Det centrerade innehållet beskrivs som det framträder för mig som forskare (till exempel uppmärksamhetens riktning), vilket kompletteras med pedagogernas intenderade perspektiv. Innehållet tematiseras utifrån fyra lärandeperspektiv nämligen *i*, *om*, *med* och *genom*. Lärande *i* och *om* musik handlar om musik som innehåll. Lärande *med* musik handlar om lärande där musik är medel för att lära något annat. Lära *genom* musik fokuserar dels det utforskande arbetssättet, dels att problematisera och formulera en uppfattning (Lindström, 2002). De olika perspektiven har sedan relaterats till ett vidare bildningsteoretiskt sammanhang; materiell, formell och kategoriell bildning (Klafki, 2005; Nielsen, 2006).

5.1 I musik

Lärande i musik, menar jag på de tre förskolorna kretsar kring musikens grundelement som dynamik, taktart, tempoväxlingar, puls och rytm, tonhöjd och harmoni, interpretation samt notkunskap.

Dynamik

Vid två stunder kan det tolkas som att ett arbete med *dynamik* förkommer på förskolan Havsvågen. Vid en musikstund (H2) har barnen fått ta fram lådor som får fungera som trummor. Pedagog Kerstin kommenterar.

1. Kerstin Hör ni, hör ni, kan ni spela lite svagt, så att man kan höra, så att det inte bara blir ett tjong i öronen. Ni vet när ni har en orkester, då hör man ju alla i orkestern. Inte bara trummorna, eller hur?
2. *Som svar på Kerstins uppmaning spelar barnen svagare.*

Kerstins instruktion fokuserar dynamik. Barnen får också möjlighet att sätta in sitt spelande i ett större sammanhang, att de tillsammans är som en hel orkester, och i den måste de lyssna på varandra. Under en annan musikstund (H5) har pedagog Kerstin tagit från instrument och de har spelat och pratat om hårt och mjukt ljud. Senare under musikstunden gör de "dirigentleken". Kerstin visar och förklarar att barnen ska spela starkt respektive svagt när hon håller sina händer högt upp i luften respektive nära golvet.

1. Kerstin Om jag gör så här.
2. *Kerstin sträcker händerna högt upp.*
3. Kerstin Hur mycket spelar ni då? Och om jag gör så?
4. *Kerstin sänker sina armar mot golvet.*
5. Kerstin Så när jag håller händerna så här då spelar ni allt vad ni orkar, det hårdaste ljudet ni kan. Och jag sänker ljudet. Och gör jag så (*Kerstin slår ihop händerna*), då blir det alldeles tyst.
6. *Kerstin gör lite olika rörelser som ska gestalta svagt/starkt eller mjukt/hårt spel.*

Kerstins begrepps användning kan upplevas något oklar. När händerna är högt förväntas barnen spela allt vad de orkar, alltså starkt. Kerstin vill att det starka ljudet dessutom ska vara hårt (tur 5). När händerna hålls nära golvet förväntas barnen vara tysta, vilket snarare har med dynamik att göra än hårt eller mjukt (tur 5). Hård musik kan även vara svag, i till exempel ett staccato utförande och mjuk musik kan vara stark i till exempel ett legatoutförande. I dirigentleken gestaltas de hårda ljuden (vilka kanske menas som starkt) genom att Kerstins händer är högt upp i luften, och de mjuka ljuden (vilka kanske menas som svagt) genom att Kerstins händer är nära golvet. Dirigentrörelserna skulle kunna utläsas som att händer som är högt upp i luften ska gestalta ljusa ljud (diskant) och händer vid golvet mörka ljud (bas). I förlängningen av detta resonemang skulle i så fall ett hårt ljud gestaltas av en hårt spänd kropp, medan mjuka rörelser skulle gestaltas av en mjuk kropp. Händer högt upp och långt ner skulle enligt denna logik snarare gestalta tonläge än dynamik. I förlängningen skulle i så fall starkt och svagt ljud bero på om dirigentens händer är brett ifrån eller nära varandra och legato respektive staccato gestaltas i form av mjuka respektive korta, tydligt åtskilda rörelser.

Taktart, tempoväxlingar, puls och rytm

Taktarterna 2/4 och 4/4 förekommer väldigt mycket oftare än 3/4, vilket främst förekommer i samband med de äldre traditionsbundna visorna (se bilaga 5). När det gäller taktart verkar det inte finnas någon större variationsrikedom, vilket skulle kunna motsvara Nielsens (2006) konstaterande angående dur-syndrom (se kapitel 3.2). Vid ett tillfälle under Storsång (S3) på Solstrålen får ett barn välja vilken sång som ska sjungas härnäst. Imse vimse spindel väljs och den sjungs först traditionellt, för att följas av pedagog Lilians initiativ till en ”tokig variant”. De flesta barnen på Solstrålen verkar sedan tidigare vara väl bekanta med den ”tokiga varianten”, och är aktiva med både sång och rörelser. Hade Lilian velat verbalisera lärandet i den tokiga varianten så handlar det om *taktarts-byte*.

Imse Vimse spindel

Trad.

Im-se vim - se spin - del klät - tra upp för trä'n. Ner fall - er regn - et spo - la spin - deln bort.

Upp säger sol - en, tor - ka bort allt regn. Im-se vim - se spin - del klät - tra upp i - gen.

Halva strofen går således i 4/4-takt, medan halva går i 2/4-takt. Vid ett annat tillfälle på Solstrålen (S15) är det dags för julgranen att kastas ut. Bland annat gör de en nyårsraket, där de räknar baklänges från tio ner till ett. Till varje siffra stampas och klappas det. *Tempo* och styrkan ökar successivt och ett centrerat innehåll kring *accelerando* och *crescendo* kan tolkas.

I en musikstund (T18) arbetar pedagog Karolin med rörelse i samband med tempo. Karolin och barnen sjunger om och låtsas köra bilar i olika tempo.

1. Karolin Ska vi göra det då? Ska vi köra vår bil? Upp och stå.
2. Karolin hämtar och börjar spela på en trumma. Alla barnen ställer sig upp, pojkarna lever sig in fullständigt med att starta motorn och köra bil. Efter en stund får Karolin sällskap vid trumman av de två pojkarna, Mustafa och Abbas som redan innan samlingen spelade trummor. Karolin sätter ord på snabbt och långsamt och driver stunden framåt med hjälp av sitt spel på trumman.
3. Karolin Vi startar motorn. Vi kör runt. Batman kör sin Batmobil. Och han kör långsamt, och han kör snabbt. Och han kör långsamt. Och han kör snabbt. Och han bromsar. Och han kör uppför en kulle (*nytt ljud från trumman*) Och så går det snabbt ner. Och han kör upp igen för backen, med sin Batmobil, kör ni? Och han kör snabbt ner.

Superhjältarna

Musik: Trad.
Text: Mats Olsson

Tar - zan sim - mar mån - ga mil, mån - ga mil, mån - ga mil.
Tar - zan sim - mar mån - ga mil, som en kro - ko - di!

Batman kör en batmobil, batmobil, batmobil
Batman kör en batmobil – fort som en missil!

Copyright © Ekens Productions. Ur Pojkaktig sångbok, tryckt med tillstånd av Mats Olsson.

Karolins sätt att använda rörelse, kan ses som ett medvetet sätt att uppleva och bearbeta det som skulle kunna vara aktivitetens centrerade innehåll, nämligen *tempoväxlingar*. I en annan musikstund på Trädet (T16) förväntas ett barn i taget säga sitt namn, och de andra barnen repetera namnet till pedagog Karolins pulsspels från trumman. Karolin kommenterar detta i ett senare samtal.

1. Karolin Ja, alltså vi har gjort denna en hel del innan också.
Och det är det just att den är en pulsövning...

Ett centrerat innehåll kring *puls* blir tydligt. På Trädet under en annan musikstund (T1), arbetar pedagog Karolin och Magda med att spela den specifika *trumrytmen* som hör till *We will rock you* låten, två åttondelar och en fjärdedel. Valet av just den melodin kommenterar pedagog Minna i ett senare samtal.

1. Ylva We will rock you. Den sången är ganska populär här.
Hur har den kommit till? Har ni introducerat med någon speciell tanke?
2. Camilla Det var före vår tid. Nä, du jobbade här, pekar på Minna.
3. Minna Ja.
4. Ylva För den är ganska populär.

5. Minna Sen var det nog bara så att när vi körde sångsamling, så körde vi de vanliga Imse och Imse vimse spindel Wow. Sedan slutade vi med den för att få in klapp. Sedan har den funnits med.

Sången valdes alltså medvetet för att med den kunna lyfta en specifik rytm som de arbetat med genom att klappa den, åttondelarna på knäna och fjärdedelen i händerna. I en annan musikstund (H2) barnen hämtat lådor för att använda som trummor upplevde pedagog Kerstin att det blev alltför högljutt, därför erbjuds barnen möjligheten att spela solo inför gruppen. Pedagog Kerstin vill att Martin ska börja spela.

1. Kerstin Då tar vi trummisen Martin.
2. *Martin trummar två åttondelar och en fjärdedel, med höger hand, och pulsslagen med vänster hand.*
3. Martin Jag kan inte.
4. Kerstin Du kan ju trumma jättebra.
5. *Martin nickar lite blygt och trummar fyra åttondelar och två fjärdedelar, med höger hand och pulsslagen med vänster hand.*
6. Kerstin Hörde ni, kan ni trumma som Martin?
7. Barn Jaaa
8. Kerstin Hör ni, ska vi låta honom trumma en gång till så får vi se hur han gör.
9. *Martin förändrar då det han spelade förut till fyra åttondelar och en fjärdedel, med höger hand och vänster hand spelande pulsen. Barnen försöker alla samtidigt att härma honom.*
10. Kerstin Såg ni, såg ni hur han gjorde?
11. Robin Jag vet.
12. *Robin försöker genom att efterbilda Martin förebilda för de andra barnen, men Robin spelar ytterligare en annan rytm.*
13. Kerstin Titta. Gör det en gång till.
14. Martin Först den och sedan den.
15. *Martin visar med sina händer.*
16. Kerstin Ja just det, det är först den så, sedan båda så, sen den. Så kan man göra ja. Ska vi prova då? Först en hand och sedan två tillsammans.

Kerstins ambition tolkar jag är att barnen ska lära sig spela rytmer. Lärandet i musik är dock problematiskt i detta fall. Martin verkar inte ha klart för sig att han behöver kunna upprepa samma rytm så att de andra barnen kan höra vad de ska härma flera gånger. Han förändrar istället sin rytm (tur 5 och 9) varje gång Kerstin ber honom att spela. Problematiskt kan det också vara att det inte finns någon puls som Martin kan förhålla sin rytm till. En tredje problematik är att Kerstin riktar barnens uppmärksamhet dels på rytmen i sig (tur 6), dels på vilken hand Martin spelar med höger eller vänster (tur 10, 13 och 16). Med Kerstins sista uppmaning (tur 16), har rytmen försvunnit och i fokus står enbart vilken hand som ska spela.

Harmoni och tonhöjd

Om man utifrån musikens grundelement utgår från att det finns ett centrerat innehåll i sångerna så är det när det gäller *harmoni* överrepresentation i dur i förhållande till moll (se bilaga 5). Ingen förändring tycks ha skett sedan Nielsens konstaterande om överrepresentativitet kring dur (se kapitel 3.2). När det gäller *tonhöjd*, så finns det en musikstund (T10) då Behrang utmanar pedagog Mats. Behrang undrar om Mats kan spela likadant på pianot som han gör.

1. *Behrang spelar kluster med hela armbågen. Han tittar ner på en tangent igen och kollar om Mats hänger på.*
2. Behrang Det är samma som den.
3. *Behrang springer fram till Mats piano och visar. Han vänder sedan tillbaka till sitt eget.*
4. Behrang Det är samma som den.
5. Mats Ja, det är samma.

Det centrerade innehållet uppmärksammar två skillnader. Den ena är skillnaden mellan kluster (många toner samtidigt) och enskilda toner, den andra skillnaden är tonhöjdsskillnaden mellan tonerna. Mats kommenterar stunden i ett uppföljande samtal.

1. Mats ...och det är väldigt mycket kommunikation här. Till slut så spelar han på en (tangent) och säger hallå. Det är precis som att han förstod att vi kommunicerade att vi gjorde likadant. Undrar om han väntade sig att jag skulle göra likadant, eller att han på något sätt, att det var ett kommunikationsinstrument som en telefon och att han därför skulle kunna även prata.

Arbetet från kluster till ton görs genom en tät kommunikation mellan Behrang som utmanar Mats huruvida han kan spela likadant som Behrang eller ej. Mats kommenterar i ett senare samtal.

1. Mats Om man har tid och vågar sätta sig så skapar man intresse. Det kan kännas som att Behrang hade gått från att bara spela så till att förstå att det finns toner, att det finns skilda, de är inte en enhet, det händer något här, i dem mittemellan, att man kan få mer ut av det om man inte är den våldsamma, att det blir en annan upplevelse.

Interpretation

Tydlig *interpretation* av visorna som sjungs och spelas förekommer främst på förskolan Trädet (T6, T11 och T21). Under musikstunden Äpple (T6) sjunger de bland annat sången 10 små indianer.

Tio små indianer

Trad.

En och två och tre in - di - a - ner, fy - ra, fem och sex in - di - a - ner,
 sju och åt - ta och ni - o in - di - a - ner, ti - o små in - di - a - ner.

D
 Alla hade dom fjädrar på huvu't,
 A7
 alla hade dom pil och båge,
 D
 alla var dom stora och starka
 A7 D
 för björnen skulle de ta.

D
 Hysch, nu hör jag hur det brakar,
 A7
 hysch, nu hör jag hur det knakar,
 D
 hysch, nu hör jag hur det brakar,
 A7 D
 för nu kommer björnen fram.

D
 En och två och tre indianer,
 A7
 fyra fem sex indianer,
 D
 sju och åtta och nio indianer,
 A7 D
 tio indianer sprang hem!



Copyright © 1994, Förlaget Lutfisken, Mölndal. Tryckt med tillstånd.

Pedagogerna Minna och Camilla räknar högt och visar sina fingrar i vädret. Minna spelar två tacters förspel så att barnen får grepp om både tonart och tempo innan hon börjar sjunga sången Tio små indianer. De sjunger sången och pedagogerna gör en tydlig interpretation av sången. Först berättande och medelstarkt, så svagare, viskande och sista versen starkt. Detta gör att många av barnen till sista versen ställer sig upp och dansar och sjunger allt vad de kan.

Genom pedagogernas tydliga musikaliska interpretation kan barnens deltagande tolkas som lärande av tolkning. Att begreppet interpretation eller tolkning av visorna inte kommer upp i samtalen med pedagogerna menar jag är intressant i sig själv.

En första bekantskap med noter

På förskolan Trädet har pedagogerna lagt fram flera papper där de skrivit sångens namn, sångens text och noter vid pianot. Noterna har bokstäver under sig och bokstäver är ritade på pianots tangenter. Även om de finns där, och barnen är medvetna om dem så arbetar pedagoger med musicerandet i centrum (T8, T9 och T10). Noterna finns där mer som ett (av flera) sätt att lära sig spela instrument. Under en musikstund (T9) kommenterar Vanja till ett annat barn hur man kan lära sig spela.

1. Vanja Följ denna så lär du dig att spela Blinka lilla stjärna.
Det gör jag.

Vanja verkar ha en klar uppfattning om vad man ska med noter till, nämligen att de visar var på pianot man ska spela.

Sammanfattningsvis finns det en tendens att lärande i musik ofta kretsar kring lärande i musikens grundelement så som dynamik, taktart, tempoväxlingar, puls, rytm, harmoni och tonhöjd. Tydlig interpretation av visorna som skulle kunna lyftas som centralt innehåll sker mer sällan. Enbart på Trädet finns ett stöttande av lärande i musik i form av noter tillgängligt för barnen. Variationsrikedomen i form av taktarter och harmonier är svag på alla tre förskolorna.

5.2 Om musik

Det centrerade innehållet om musik handlar om vad läraren med sitt tal riktar barnens uppmärksamhet mot. Det handlar om musikens grundelement, genre, namn på instrument, musikens föränderlighet och noter.

Musikens grundelement

Tempo och *rytm* som centrerat innehåll finns på såväl Solstrålen (S4 och S6) som Trädet (T11 och T18). Under en musikstund (T18), sjungs bland annat sången När kråkorna klappar takten. Pedagog Karolin sjunger tillsammans med barnen den mellan-snabba versionen som kråkor, den mer långsamma som älgar, och är nu på väg att som myggor sjunga snabbt.

1. Karolin Vilka är det sist? Katrine, vilka är det som gör så?
2. *Karolin förebildar med sin hand, genom att föra samman pekfinger och tumme.*
3. Karolin Mustafa och Abbas, vilka är det som gör så?
4. Mustafa Krokodilen.
5. Karolin Ja, det är det faktiskt, det skulle kunna vara en mini-krokodil. Men i detta fall är det faktiskt en mygga. Och när de klappar, så är de minismå, så det går jättesnabbt.

Karolin kopplar samman de små djuren med ett snabbt tempo. Det finns också tillfälle då de musikaliska begreppen, i detta fall takt blir mindre tydliga. På Solstrålen drar sig en musikstund (S6) mot sitt slut och till sången Nu är det slut för idag ber pedagog Lilian barnen att klappa.

Nu är det slut för idag

The image shows two staves of musical notation in 4/4 time. The first staff has lyrics: "Nu är det slut för i - dag", "Tack och ad - jo för i - dag", and "Tänk så". Above the second and fourth measures of the first staff, there are notes with the instruction "klapp klapp". The second staff has lyrics: "myc - ket vi gjort, tänk så tid - en gått fort, men nu är det slut för i - dag".

1. Lilian Ska vi se om ni kan klappa takten idag?
2. Atle Jaa

Lilian undrar om barnen kan klappa i takt (tur 1). Barnen är sedan aktiva och klappar där det finns kryss i notbilden. Barnen klappar dock snarare en rytm när det är paus i sången än takten som Lilian ber dem om.

Även begreppen fort och sakta kan bli otydliga, till exempel när barnen ska lyssna på musik (S4):

1. Lykke Går den fort? Om ni lyssnar på musiken? Hör ni?
2. *Lykke visar pulsen med handen.*
- 3 Lykke Hör ni takten? Tycker ni att den går fort eller går den sakta?
4. Ali Sakta.
5. Hampus Fort.

Det kan uppfattas som att Lykke försöker hjälpa barnen att rikta sitt lyssnande till ett musikaliskt element, i detta fall musikens tempo. Barnen svarar olika och Lykke väljer att inte hålla fast vid sitt påbörjade innehåll och till exempel jämföra tempo i olika musik, utan går vidare till något annat. Vid två andra tillfällen (H7, T12) handlar det centrerade innehållet om *tonhöjd*. Under musikstunden (T12), ska barn och pedagoger leka Katt och råttor. Olika signaler från pianot bestämmer vem som ska vara ute på golvet respektive i sina bon.

1. Camilla Nä, inte A, du hade den ljusa, nu är det babab (*Camilla spelar i bas-registret på pianot*), när det är mörkt lyssnar ni.

Camilla förstärker och förtydligar vilket ljud de ska lyssna till. Hon har gjort en presentation, men när de väl ska leka leken förvirrar barnen ihop signalerna som de ska lyssna på, och Camilla försöker förtydliga genom en kombination av att åter spela tonerna och verbal påminnelse.

Genre

På både Havsvågen (H4 och H6) och Solstrålen (S4) finns det musikstunder som kretsar kring genre. Under en musikstund (H4), diskuterar pedagog Kerstin hårdrock.

1. Kerstin Okey, men du, hur vet man att det är ett rockband då?
2. Sixten För de sjunger lite rockigt. Jag tror att om de sjunger riktigt, riktigt, riktigt rockigt då är det hårdrock.
3. Kerstin Ahh.

Det kan tolkas som att Kerstin försöker få Sixten att med sina egna ord definiera vad hårdrock är. Sixten kommer på att han sett rockbandet Kiss tillsammans med sin pappa.

1. Kerstin Men vad händer på rockfilmen då, Sixten?
2. Sixten Dom sjunger och så ser jag att...Vet du att Kiss har målat sig i ansiktet? Vet du vad Kiss har gjort i ansiktet?
3. Kerstin Nä.
4. Sixten De har målat sig till monster.
5. Kerstin Monster? På rockfilmen?
6. Sixten Ja, också trummisen är tiger, och så är alla de som sjunger monster. Vet du vad basisten gör?
7. *Sixten räcker ut tungan för att visa pedagogen.*
8. Kerstin Nä? Gör han så, räcker han ut tungan när han spelar?

Sixten har fastnat för gruppmedlemmarnas sminkade ansikte (tur 4-6), och basistens långa tunga (tur 7). Samtalets centrerade innehåll kan tolkas kretsa kring rockbandsimage.

Instrument

På alla tre förskolor finns det stunder (H4, H5, S6 och T7) då instrument benämns. På Solstrålen (S6) benämns instrumenten i samband med att de ska spela på dem, trumma, bjällra och maracas och stunden avslutas med att alla får prova att spela en inlånad didgeridoo. Även på Trädet kretsar det centrala innehållet

kring namnen på instrument. Under musikstunden (T7) där barnen ska fundera ut vilket instrument som är borta, börjar pedagog Minna med att gå igenom namnen på alla instrument.

1. Minna Kommer ni ihåg vad detta hette?
2. *Minna spelar försiktigt på en koklocka.*
3. Minna En koklocka.
4. Barn En koklocka.

På detta sätt går de igenom alla instrumenten som finns i ringen. Pedagog Minna kommenterar övningen i ett senare samtal.

1. Ylva De kan ju uppenbarligen väldigt bra namnen på instrumenten. Vad är tanken med att de ska kunna namnen på instrumenten?
2. Camilla Ja, men det är väl bra att veta vad...
3. Mats Allmänt ordförråd.
4. Minna Vi använder det mycket så det är ganska bra.
5. Camilla Ja, det är bra att ha.

Pedagogerna verkar uppfatta namn på instrument som en viktig kunskap såväl för nuet, de spelar ofta på instrumenten (tur 4), som för framtiden (tur 5). Även på Trädet, i musikstunden (H4) där det pratas om hårdrock, benämns instrument.

1. Kerstin Sixten kan inte du fixa lite rock här och nu?
2. Sixten Nä, jag har ju inte med mig några ins...
3. Kerstin Vi kan bilda ett rockband här och nu på en gång. Nu vet vi ju. Så kan du bestämma vem som ska vara trummis och så dära.
4. Sixten Ja, men då måste jag, vi har ju inga trummor och vi har ju inga ägg och så.
5. Kerstin Nä, men kolla här, här har vi en trumma.
6. *Kerstin vänder upp och ner på en dockpotta.*
7. Kerstin Vem ska vara trummis?
8. Sixten Jag vet inte.
9. *Kerstin vänder sig till Truls.*
10. Kerstin Vill du vara trummis?
11. Truls Ja!

12. Kerstin Ja, då får du vänta lite, här är din trumma.
13. Truls Nä, det är en toalett.
14. *Truls tar toaletten ändå och börjar spela på den som om det vore en trumma.*
15. Kerstin Vad vill du spela då?
16. *Kerstin vänder sig till ett annat barn, Admir, som håller i ett tygstycke.*
17. Kerstin Då kan du spela bas, så kan du spela på den du håller i. Så kan den vara strängen.
18. Sixten Så säger du så, dun dun dun,
19. *Sixten härmar en elbas med sin röst. Kerstin vänder sig till Pelle.*
20. Kerstin Vad ska du ha?
21. Pelle Jag ska ha gitarr.
22. *Pelle sjunger på ett elgitarrsätt. Kerstin vänder sig till gruppens enda flicka, Meriam.*
23. Kerstin Och vad ska du, ska du sjunga kanske?
24. *Miriam nekar med huvudrörelse.*

Innehållet i samtalet kretsar kring rockbandets instrumentsättning. Att det i rockband ofta ingår trummor (tur 5), elbas (tur 17), gitarr (tur 21) och sång (tur 23). Ofta förekommer någon typ av klaviatur också vilket kommer in senare under musikstunden. Sixten verkar medveten om att det krävs en viss typ av instrument för att det ska bli ett rockband (tur 2-4), och Kerstin för vidare musikstensamtal om rockband med hjälp av låtsasinstrument.

Föränderlighet

Under en musikstund (T20) leker en pojke med olika instrument till inspelad musik.

1. Ped Hur ska man spela nu då? Hela tiden förändras det.

Pojken lyssnar hela tiden på musikens förändringar och försöker följa genom att byta instrument. Pedagogen förstärker med sin kommentar just musikens föränderlighet.

Noter

På förskolan Trädet finns det noter vid pianot. Under musikstunden (T15) verbaliserar Minna notnamn och visar respektive tangenter på pianot.

1. Minna Titta ser ni?
2. *Minna pekar på noterna.*
3. Minna Här står noter, såna prickar.
4. Vera Noter?
5. Minna Titta där, där står det C.
6. *Minna pekar på C på pianot och på noterna.*
7. Minna Sedan står det A.
8. Maria Är det den?
9. Minna Ja, G.
10. *Minna fortsätter att visa vilken tangent som är vilken av noterna. Vera spelar. Tillsammans tar de sig igenom Blinka lilla stjärna.*

Det centrerade innehållet kan tolkas kretsa kring sambandet mellan noter och att läsa dessa för att överföra det till en melodi.

Sammanfattningsvis kretsar musikstundernas centrerade innehåll om musik kring musikens grundelement (rytm, tempo och tonhöjd), genre, instrumentnamn, föränderlighet och noter.

5.3 Med musik

Lärande *med* musik, handlar om ett centrerat innehåll där musiken ses som medel för lärande av något annat, så som socialisation, matematik och språk.

Musik - socialisation

På studiens alla förskolor förekommer musikstunder (H1, S6, S9, T6, T7, T9, T16, T10 T17 och T19) som berör socialisation. På Havsvågen (H1) har de börjat sin musikstund med en hejsång, vilken följs av sången Flyg en liten fågel genom grinden. Ivar står i mitten, de andra dansar i en cirkel runt om. De kommer fram till refrängdelen i sången och pedagog Kerstin ger instruktioner.

1. Kerstin Så får du bjuda upp någon att dansa med. Så ska vi klappa.
2. *Ivar tittar sig runt en stund och tar Mia med in i ringen.*
3. *De fortsätter sjunga, medan Ivar och Mia dansar i ringen.*
4. Kerstin Vad gör man sen då Ivar?
5. *Ivar bockar.*
6. Kerstin Ja, nu är det du (*menar Mia*) som är fjäril.
7. *Sången sjungs igen och alla dansar runt Mia.*
8. Kerstin Så får du bjuda upp någon att dansa med.
9. *Mia bjuder upp Conny, och efter sången tackar Mia för dansen med en bugning. Sången och dansen fortsätter med Conny i mitten. Han bjuder i sin tur upp Sixten. Sixten får stanna kvar och vara fjäril, och bjuder sedan upp Hanna för att dansa med i ringen. Sixten säger tack för dansen och Hanna står kvar i mitten.*

I detta moment av musikstunden kan det centrerade innehållet tolkas vara ett socialt samspel, en traditionsbunden ritual att bjuda upp (tur 2 och 9), och att bocka (tur 5 och 9) respektive niga (även om ingen neg) och tacka för dansen. Pedagog Kerstin kommenterar detta i en senare intervju.

1. Kerstin ...Men vi har ju jobbat mycket med danser också. Danslekar, just juldanser och julsånger, och då har de liksom vant sig vid det här att bjuda upp. Men det var ju väldigt jobbigt från början. Då ville de ju inte det å så.

Även på Trädets musikstunder finns ibland fokus på socialisation. Det kan handla om att vänta på sin tur innan man får trumman (T6). Eller att när en och en gömmer instrument (T7) och de andra ska gissa vilket det är som är gömt, vara lojal och trots att man tröttnat vara med så att alla får gömma. Vid en annan musikstund (T9) är pianot i centrum. Två flickor försöker komma på och spela hela Blinka lilla stjärna och pedagog Mats introducerar att de kan spela samtidigt.

1. Mats Vill ni spela samtidigt?
2. Vera Va?
3. Mats Ni kan spela samtidigt.
4. *Till en början verkar ingen av flickorna förstå vad Mats menar. Mats går till det andra pianot och spelar Blinka lilla stjärna samtidigt som Vera. Den andra flickan tar en ukulele och spelar med.*

Mats försöker introducera och lyfta fram samspelsdimensionen (tur 1 och 3) i musicerandet för flickorna. Det fungerar dock inte vilket skulle kunna bero på att Mats använder sig av orden ”spela samtidigt”. När Mats istället för att använda det verbala språket, själv sätter sig och spelar med verkar det bättre förstärka hans ambition med stunden. Under en annan musikstund (T16) tränar barnen på varandras namn.

1. *Karolin börjar spela två tacters förspel på sin trumma, och börjar sjunga Hej alla, den följs av en vers/barn. När inga barn sjunger avbryter Karolin sig.*
2. Karolin Hjälp mig.
3. *Barnen hjälper henne att sjunga om John.*
4. Karolin Hörni, nu vill jag att ni säger hej till mig.
5. *Karolin drar ner på tempot och låter barnen sjunga själva.*
6. Karolin Nu tar vi alla barnens namn, då säger vi så här.
7. *Karolin säger ett barns namn, och alla förväntas härma. Samtidigt håller hon en puls från trumman. De går varvet runt.*

Pedagog Camilla kommenterar övningen i ett senare samtal.

1. Camilla...och så är den lite identitetsskapande, att man sjunger om varje barn.

Camilla använder barnens namn i kombination med musiken eller rytmen i detta fall, för att arbeta med något annat, nämligen det hon kallar för identitetsskapande, vilket kan kopplas till socialisering. Under några musikstunder kan genomförandet att så kallade föra-följaövningar också kopplas till socialisation. Till exempel vid musikstunden (T17) då barnet som spelar trumman får föra. Det finns tre ljud som signaler för olika rörelser. När

pedagog Minna introducerat övningen och de lekt den några tillfällen, lämnar hon över ledarskapet till barnen. Jan är ett barn som lyckades leda övningen genom att spela tydligt på trumman. När Vera, som är lite osäker, ska leda leken ber hon om hjälp genom att be Jan spela med henne.

1. Minna Bra, ska vi låta någon annan göra det?
2. Vera kryper nära och räcker upp handen.
3. Vera Vera vill.
4. Minna Ska Vera få göra då? Ska du gå och sätta dig? Anders?
5. Anders Mmmm.
6. Anders kryper in i Minnas famn.
7. Minna Vad ska du göra för något Vera?
8. Vera funderar en stund.
9. Minna Vad vill du att vi ska göra för något?
10. Vera funderar tyst och gör inget.
11. Minna Ska vi smyga?
12. Vera nickar, men gör ingen ansats till att börja spela.
13. Minna krafsar smygljudet på trumman. Vera tittar bort.
14. Besarta Gör då!
15. Minna Skulle du spela?
16. Vera nickar.
17. Vera Men Jan ska hjälpa mig.
18. Minna Ja, då får du fråga Jan om han vill hjälpa dig, annars vet han ju inte det.
19. Vera vänder sig till Jan och viskar.
20. Vera Vill du hjälpa mig?
21. Jan nickar. Han spelar smygljudet på trumman och Vera spelar med honom. De andra smyger runt dem i rummet. Jan slutar spela först och försöker ta Minna, hon skriker till och Vera slutar spela. Alla barnen springer in i boet.

I excerpten ovan tolkar jag det som att Vera vill (tur 3) och att hon får en möjlighet i att träna att föra (tur 7). Hon känner sig dock osäker på uppgiften och ber Jan om hjälp (tur 20). Till slut för Vera och Jan de andra barnen med sitt trumspel.

Vid en musikstund (H8), har tre flickor tagit initiativ till att sätta ner förskolans stereo på golvet. De sätter på en medhavd, specialmixad cd-skiva. Det är enbart låtar med engelsk text, med artister som Shakira, Lady Gaga, Pink och Robyn. Alla barnen sjunger med på sina villkor, och den äldsta flickan, fem år gammal, kan sjunga med i en hel del refränger på engelska. Härigenom får barnen tillgång till den musikkultur som kanske främst finns tillgänglig utanför förskolan. En kultur som de i allra högsta grad är en del av, men som i övrigt i studien endast förekommer vid ett tillfälle (S4). Att detta endast förkommer vid två tillfällen inbjuder till funderingar kring musikstundens förhållande till barnens ”hela liv”.

Musik - matematik

Vid tre stunder (H1, H2 och T6) handlar det centrerade innehållet med musik om bland annat matematik. Ett av tillfällena (H1) är när de efter sången Flyg en liten fjäril genom grinden ska byta sång till Dansa i en ring.

Dansa i en ring

Trad.

G D7 G D7
 Dan - sa i en ring, dan - sa i en ring, dan - sa i en ring, dan - sa i en ring.
 G C D7 G
 Dan - sa al - la, dan - sa al - la, dan - sa al - la i en ring.

G D7
 2. Dansa en och en, dansa en och en,
 G D7
 dansa en och en, dansa en och en,
 G C
 Dansa alla, dansa alla
 D7 G
 Dansa alla i en ring.

Ett barn står till en början ensam i mitten. Under versen dansar hon/de som är i mitten och under refrängen dansar både inner- och ytterring. Till varje ny vers får det senast invalda barnet bjuda in ett nytt barn till innerringen. Till sist är alla i innerringen.

1. Kerstin Och nu Mia får du välja en till. Hur många blir vi då?
2. *Sofie väljs in.*
3. Kerstin Sofie valde du. Hur många blev ni nu?
4. *Flera barn svarar i kör, tre. De dansar och sjunger sången.*
5. Kerstin Och nu Sofie får du välja en kompis. Tova. Hur många blev det nu då?
6. *Barnen svarar i kör, fyra.*

Med sången Dansa i en ring, kan innehållet bland annat vara matematik, och då mer specifikt antal. Varje gång ett nytt barn väljs in i mitten riktar Kerstin barnens uppmärksamhet på antalet barn i mitten. Kerstin själv kommenterar detta i en senare intervju.

1. Ylva När du introducerade dem för länge sedan, vad var det som gjorde att du valde de två sångerna? Kommer du ihåg?
2. Kerstin Alltså, dansa en och en, ja det är ju lite matte i den. Så då hade jag ju tanke med det.

Utsagan illustrerar hur Kerstin valde sången för kopplingen till matematik.

Musik - språk

Med musik synliggörs ett språkligt innehåll främst på Havsvågen (H5, H8) och Trädet (T7, T10, T15 och T19). Det centrerade innehållet i musikstunden (T7) då instrument göms, där barnen sedan ska gissa vilket instrument som är borta kommenterar pedagog Mats i ett senare samtal.

1. Mats Det är ju att jobba med instrumenten. Att man förutom att man jobbar med språket att man jobbar med minnesträning. Så jobbar man med att man använder instrumenten.

Leken framstår enligt Mats som språkligt lärande (namn på instrument). Under musikstunden (T19) där dansen fokuseras, kommenterar pedagog Minna hur barnens rörelser ser ut.

1. *Minna härmar Katrines mjuka rörelser.*
2. Minna Det ser nästan ut som om du dansar över havet.

Kommentaren kan tolkas som att Minna erbjuder barnen ett verbalt språk för deras rörelser. Det finns också en musikstund (H5) där det centrerade innehållet fokuserar stavelser.

1. Kerstin Så ska vi höra efter om Conny kan trumma sitt namn. Har du gjort det någon gång?
2. *Conny skakar på sitt huvud.*
3. Kerstin Inte? Om du skulle trumma ditt namn, hur skulle du trumma då?
4. *Conny gör inget.*
5. Kerstin Om jag ska trumma Kerstin.
6. *Kerstin trummar sitt namn, men med flera slag på i. Namnet får alltså fler trumslag än det har stavelser.*
7. Kerstin Så nu har jag trummat Kerstin. Nu får du trumma Conny.

Fler barn erbjuds att prova att spela sina stavelser på trumman, men ingen vill. Till sist frågar Kerstin Owen:

8. Kerstin Ska du trumma Owen?
9. *Danny trummar på trumman som Owen fått.*
10. Kerstin Men nu var det ju Danny, eller jag menar Owen som skulle trumma. Kan du trumma Owen?
11. *Owen trummar och säger sitt namn, men dessa moment hänger inte samman.*

Kerstin introducerar övningen genom att spela fler slag på trumman än stavelser i sitt eget namn (tur 6), hon gör samma sak med Meriams namn (inte med i excerpten), spelar ett slag, men namnet har tre stavelser. Kerstins trumspel kopplas inte samman med stavelserna, trots att det är detta som hon önskar att barnen ska göra. Med Kerstins instruktion ”Om du skulle trumma ditt namn, hur trummar du då?” (tur 3) är det osäkert om det är stavelser eller ett mera kreativt förhållningssätt med fokus på namnets betoningar, eller rytmen sinsemellan stavelserna som Kerstin vill att barnen ska ha.

Med sångtexter

Sångerna som sjungs med barnen förmedlar lärande med musik och kan tematiseras utifrån textinnehåll. Några sånger kan tolkas ha flera avseenden och skulle därför kunna placeras under flera teman (se bilaga 6). Sånger kan hamna under flera kategorier jag har placerat dem under den kategori som jag upplevt pedagogen fokuserat på.

Många musikstunder på Trädet, (ibland på Havsvågen och Solstrålen) startas med vad som kan uppfattas som en *gemenskapande* och *välkommande* sång. Musiken blir som musikstundens startskott, vilket Camilla på Trädet lyfter fram i ett uppföljande samtal. Det finns också sånger som lyfter fram *individ* i gruppen, där barnen förväntas stå i mitten av ringen och hitta på en rörelse, eller där de förväntas spela solo på något instrument. På Trädet används musiken som ett sätt att få fram *instruktioner* utan att tala dem. Det gäller till exempel inför fruktstunden på Trädet eller när barn och pedagoger ska vänta in varandra och de sjunger:

Länge ska jag vänta, länge lång.
Länge ska jag vänta, länge lång.
Kom nån gång, kom nån gång,
kom nån gång, nån gång.
Dingel dång, kom nån gång,
kom nån gång, nån gång.

Det förekommer *traditionella* Luciasånger på alla tre förskolorna och julgranen dansas ut på Solstrålen, med traditionella visor som hör till. En typ av sång är sånger där man sjunger om det man gör, vilka skulle kunna kategoriseras som *rörelsesånger*.

Många sånger handlar om *djur* som krokodiler, lamm, spindlar, elefanter, katter, bofinkar, björnar, ankor, grodor, apor, kråkor, myggor, älgar och loppor. Men sångerna handlar också om olika *figurer* som Kalle Anka och Spindelmannen. Det förekommer att det sjungs på *annat språk*, i detta fall ett afrikanskt (vet ej vilket) och ibland är det *nonsensspråk* som gäller. Andra sånger handlar om olika sätt att *resa*. Att ro en båt eller att åka tåg. Det händer också att kända melodier får en *ny text*. Ett sådant exempel är när barn och pedagoger med förändrad text till Pippi Långstrump-sångens melodi sjunger (S3).

Här kommer alla barnen tjolahop tjelahej tjolahoppsan sa.
Här kommer alla barnen, här kommer faktiskt jag.
Se hur vi oss sträcker och ända upp till taket räcker
Se hur vi oss böjer och ända ner till marken når.
Här kommer alla barnen tjolahop tjelahej tjolahoppsan sa.
Här kommer alla barnen, här kommer faktiskt vi.

Även barnen själva improviserar fram nya texter, här är en melodi från Lille katt (T7).

Lille vovven, lille vovven
Lille söte vovven.
Om du frys, om du frys,
Sista meningen kan man tyvärr inte höra.

Sammanfattningsvis handlar det centrerade innehållet med musik som medel om socialisation (H1, S6, T6, T7, T9 och T19), matematik (H1) och språk (H5, H8, T10, T15 och T19). Sångerna handlar främst om djur och figurer, eller om grupp och individ. De många exemplen på lärande med musik, går i linje med Nielsens (2006) konstaterande att musik inom det musikpedagogiska hållet ofta synliggjorts som bildningsmedel som överlevnadsstra-

tegi. Tidigare studier (till exempel Norton, 2005) behandlar eventuell övertippningseffekt mellan musik och andra ämnen. Pedagogerna i studien visar också funderingar över övertippningsffekter (till exempel där det sjungs en räknevisa, H1).

5.4 Genom musik

Lärande genom musik kan handla om att arbeta på ett utforskande sätt. Målet är att utforska, problematisera eller formulera en uppfattning (Lindström, 2002, s 124). Lärande genom musik på de tre förskolorna handlar om utforskande av musikens grundelement (H2 och H5), ljudlandskap, instrument (H9 och T15) och rörelse (S4, T11 och T19).

Musikens grundelement

Lärande genom musik, med fokus på det utforskande arbetssättet kan till exempel fokusera dynamik och hård/mjuk musik. Under musikstunden (H2) då barnen fått hämta lådor för att spela på som trummor ber pedagog Kerstin barnen att hämta saker att lägga i sina trummor för att jämföra eventuella förändringar i dynamiken.

1. Kerstin Kan ni hämta en kudde kanske? En docka? Klossar?
2. *Barnen hämtar olika saker att lägga i sina lådor. Kerstin hjälper Sixten att lägga en stor kudde på golvet och placera sin trumma ovanpå.*
3. Kerstin Hur låter den då?
4. *Sixten spelar lite.*
5. Kerstin Så ställer du ner trumman på golvet igen. Hur låter den då? Är det någon skillnad tycker du?
6. *Alla barnen trummar samtidigt och Sixten ser lite fundersam ut.*
7. Kerstin Lyssna då. Så lägger du den här.
8. *Kerstin klappar på kudden och syftar till att Sixten ska lägga sin trumma på kudden.*
9. Kerstin Hör du hur det låter? Det låter mera. Hör du inte det?

Barnen uppmuntras hämta saker (tur 1 och 2) och sedan lyssna på ljudskillnaden (tur 3-9) med eller utan sak, vilket kan kopplas till ett utforskande av dynamik. Det är dock många barn som spelar samtidigt, vilket gör att det är svårt för varje barn att kunna urskilja just det egna frambringade ljudet. Kerstin konstaterar för Sixten att det låter mer om hans trumspel med än utan kudde (tur 9). Vilket grundar sig i att Sixten spelar hårdare på trumman med än utan kudden. Det blir med andra ord fel slutsats, eftersom ljud som regel dämpas med en kudde.

På Havsvågen (H5) utforskas det huruvida olika ljud är hårda eller mjuka. Pedagog Kerstin leder stunden.

1. Kerstin Hur låter det i öronen? Gör det ont när man gör ett mjukt ljud?
2. *Först svarar flera ja, men efter en stund ändrar de sig och säger nej.*
3. Kerstin Gör det ont med något ljud?
4. *Robin skriker spontant.*
5. Kerstin När man skriker? Ok, är ni beredda, nu ska ni få höra ett annat ljud. Blundar ni då?
6. *Kerstin spelar ett knappt hörbart ljud och bland annat Robin ropar ut mjukt.*
7. Kerstin Hur tänker du då när du tycker att detta är mjukt?
8. *Robin svarar något ohörbart.*
9. Kerstin Är det för att det hörs mycket eller för att det hörs lite?
10. *Ingen svarar.*
11. Kerstin Men om jag spelar så här då?
12. *Kerstin slår ganska hårt på en trumma som ligger i en säck.*
13. Felix Aj ähh.

I excerpten fokuseras den fysiska upplevelsen av hårt ljud (tur 1,3 och 5). Likaså Felix svar, aj (tur 13), på Kerstins hårda slag på trumman fokuserar ljust den fysiska upplevelsen.

Ljudlandskap och instrument

Barnen på Havsvågen (H9) är på väg till en mindre park i närheten av förskolan. På vägen berättar pedagog Kerstin att det bor en arg och ful häxa i huset i parken. De vill inte väcka häxan och barnen blir därför uppmanade att smyga på grusstigen. De kommer till en bro och Kerstin uppmanar barnen.

1. Kerstin Ja, där är häxans hus. Vi lyssnar hur det låter när vi går på en bro. Ok?
2. *De tar sig över bron, de flesta barnen är fokuserade på hur det låter och passerar bron alldeles tysta. När de kommer över bron fortsätter Kerstin.*
3. Kerstin Hur låter det när man går på gräset?
4. Barn Inget.
5. Kerstin Om man drar med fötterna när man går då?

Genom ljudskapande sker ett utforskande av skillnaden i att gå på gräs respektive grus och över en bro. När de varit i parken en stund blir barnen indelade i mindre grupper med uppmaningen att leta instrument i naturen och sätta samman ljuden till en liten konsert. Barnen utforskar sin närmiljö ljudmässigt och hittar diverse pinnar och stenar som de spelar med för varandra.

På förskolan Trädet (T15) utforskar pedagog Minna tillsammans med Vera och Maria förskolans piano. Vera och Maria står på var sin sida om Minna. Pianolocket är upplyft så att barnen kan titta ner i pianot och se hur hammaren slår an en sträng när de spelar på en tangent.

1. Minna Hörde du någon skillnad på dem?
2. Maria Ja.
3. Minna Vad är där för skillnad?
4. Maria Vet inte.
5. Minna Du får lyssna då.
6. *Maria spelar försiktigt.*
7. Maria Jag vet inte.
8. Minna Hur låter det?
9. *Minna spelar i basregistret.*

10. Minna Hur låter det när Vera spelar?
11. *De lyfter på locket igen, och Vera spelar på de vanliga tangenterna och tittar samtidigt i pianot.*
12. Minna Vem är det som spelar?
13. Maria Jag.
14. Minna Är det du?

Tillsammans utforskar Maria och Minna dels skillnaden mellan tonerna från olika register, dels hur pianoljudet blir till genom att prova att trycka ner en tangent och samtidigt se hur strängen slås an av hammaren i pianot.

Rörelse

Genom musik kan också kroppens vilja att röra sig utforskas. På Solstrålen (S4) har pedagog Lykke samlat en mindre grupp barn. De har satt på musik och Lykke riktar barnens uppmärksamhet mot hur musiken låter, och hur de upplever att de skulle vilja röra sig till musiken.

1. Lykke Hur känns denna musiken? Hur känns det som man vill röra sig till denna?
2. Nicki Lite så, försiktigt.
3. Lykke Vill inte du röra dig till denna musiken (*till Ali*)? Du känner inte att du vill röra dig till denna musiken?
4. *Ali svarar genom att sitta kvar. Då kommer Hampus också och sätter sig.*
5. Lykke Inte du heller (till Albert). Är det sådan musik du bara vill lyssna på då?

Jag tolkar det som pedagog Lykkes mål med musikstunden är att barnen genom att fokusera hur musiken låter ska reflektera över hur de vill röra sig till den.

På Trädet (T11) har pedagog Mats samlat fyra barn och de ska göra Dans Bä bä.

1. Mats Danssången. Ja, men då får vi upp och dansa.
2. *Mats spelar och sjunger en version av Bä bä vita lamm. John*

och Olle dansar runt och håller varandra i händerna. Efter en stund startar John och Olle en liten brottningsmatch. Flickorna dansar runt runt på mattan i samspel, men utan att hålla varandra i händerna. I slutet ramlar Vera.

3. Mats Oj, hur gick det Vera. Du dansade inte, du sprang ju bara runt.
4. Vera Ja, men jag vill ha den en gång till.
5. Mats Ja, men hur dansar man då? Hur ska vi dansa?
6. *Natalie och Vera dansar lite på golvet.*
7. Mats Så, är det rätt? Är ni med och dansar?
8. *Mats börjar spela visan igen och John och Olle ställer sig upp och dansar. Mitt i sången avbryter Mats, och säger till John och Olle.*
9. Mats Nä, nu brottas ni bara, det är inte riktigt samma sak som dans. Man kan kramas när man dansar. Olle, John vill dansa själv. Hur kan man göra när man dansar själv?
10. Vera Så.
11. *Vera dansar med lite långsamma rörelser hur det kan se ut.*
12. Mats Ska vi dansa långsamt?

Mats imiterar barnens förslag på hur de kan dansa (tur 7). Han förstärker musikens uttryck och riktar därmed barnens uppmärksamhet mot att utforska rörelse genom musik.

I en *sammanfattande reflektion* visar det sig att lärande genom musik främst kretsar kring det utforskande arbets sättet. Det blir på de tre förskolorna utforskande kring musik. När det gäller problematiserande eller att formulera en egen uppfattning genom musik är det inget som jag tycker mig kunna uttolka. Men för en diskussion av öppningar för just problematiserande genom musik, se kapitel 8.1.

5.5 Musiken eller barnen i fokus

Såväl lärande i som om musik kretsar ofta kring musikens grundelement. När det gäller centrerat innehåll *i* musik handlar det om fler aspekter (dynamik, taktart, tempoväxlingar, puls, rytm, harmoni och tonhöjd) än i samband med *om* musik (rytm, tempo

och tonhöjd), vilket skulle kunna sammanfattas som att olika musikaliska aspekter uppkommer utifrån olika perspektiv.

Med analyskategorierna i och om musik fokuseras automatiskt musik som objekt och därmed ligger den materiella bildningen (med musiken som utgångspunkt) nära till hands. Med fokus på objektet, visas också en trend att åsidosätta barnet, formen och samspelet mellan musiken och barnet. När musiken är fokus verkar det finnas en benägenhet att i samtalen, eller i görandet med barnen inte ta in och fördjupa eller utmana barnens funderingar. Med detta tenderar musikstunderna att bli musik för stunden, en slumpens praktik med ett fragmentariskt centrerat innehåll.

Några av ovan nämnda excerpter visar hur musik används som medel för ett annat centrerat innehåll. Barnen och innehållet, det som pedagogen tänkt barnen ska lära, socialisation, språk och matematik, kommer i fokus snarare än musiken. Med ett fokus och en utgångspunkt från barnet som genom erfarenhet ska bli bildat närmar vi oss den formella bildningsteorin. ”Det centrale er ikke, at barnet optager det og det kulturindhold i sig, men at det ”formes” (=dannes) til at få de og de *egenskaber*” (Nielsen, 2006, s 65). Det formella sättet att se på bildning tenderar att sammanfalla med synen på musik som görande (Small, 1998 och Elliott, 1995). Med framför allt barnet i centrum, blir dess kunskapsutveckling i ett specifikt ämne kanske mindre intressant. Med görande i fokus (och musik enbart som medel för till exempel språk, matematik och socialisation) skulle fokus på musik som objekt kunna försvinna.

Musikstunder då lärande med musik möjliggörs är ofta förekommande på förskolorna vilket inte minst syns i mängden excerpt. Förskolans arbetssätt har av tradition varit och är barncentrerat och man skulle därför kunna tänka sig att barnens frågor utifrån till exempel utforskande med instrument, musikidoler och sångtexter skulle öppna upp för nya frågor och starta processer för problematisering av allehanda ting.

Musikstunderna på de tre förskolorna visar tendens till att befinna sig nära den funktionella bildningen (underkategori till formell bildning, se 3,2). Den funktionella bildningen lyfter fram många områden som även musikstunderna tangerar såsom socialisering (se 5.3) och språk (se 5.3). Områden som inte tas upp inom den funktionella bildningen men som finns under musikstunderna är matematik.

5.6 Centrerat innehåll – rörligt

I föreliggande avhandling handlar delfråga ett om vad som framstår som centrerat innehåll under musikstunderna. Utifrån empiriska spår och teoretiska trådar menar jag att det framträder en rörelse med skiftande fokus i det som skulle kunna uppfattas som centrerat innehåll. En rörelse mellan

- lärandeformerna i, om, med och genom musik
- materiell och formell bildningsteori
- linjärt och icke-linjärt innehåll

På förskolorna som är med i studien arbetas det med musik som både innehåll och form. Med musiken som innehåll, det vill säga lärande i och om musik framstår några av musikens grundelement, så som dynamik, taktart, puls, tempo, rytm, melodi. Bristen på variation av taktart och harmoni skulle dock kunna ses som problematisk. Lärande om musik fokuserar några av musikens grundelement samt genre, instrumentnamn och noter. Med musik som innehåll i musikstunderna, med musik som objekt och utgångspunkt för lärandet finns det en tendens att delvis mista fokus på barnen, genomförandet och samspelet mellan musiken och barnen.

Även om musik används som medel för annat lärande, innebär det inte att barnen också erbjuds lärande i musik. I excerpt med musik som medel visar sig det centrerade innehållet handla om socialisation, matematik och språk. De många exemplen när det gäller lärande med musik går i linje med Nielsens (2006) text om att musik inom det musikpedagogiska hållet ofta beskrivits som bildningsmedel som överlevnadsstrategi. Med en formell teori om

bildning är den främsta utgångspunkten formande av barnen och därmed kommer kulturuppdraget i skymundan. Med detta förhållningssätt tenderar musikstunderna att sammanfalla med synen på musik som görande och kunskapsutvecklingen i ett specifikt ämne blir mindre intressant. En alltför stor pendlingsrörelse åt det ena eller det andra hållet materiell, eller formell, kan leda till att antingen barnens intresse eller själva musicerandet åsidosätts.

Musikstundernas centrerade innehåll befinner sig i en rörelse mellan utgångspunkt och fokus på barn eller musik och mellan formell och materiell bildningsteori. På Solstrålen och Havsvågen (något skiftande beroende på pedagog) verkar fokus finnas på antingen musik eller barn, materiell eller formell bildning. Endast på Trädet "när de fram till" den kategoriella bildningen, med den dubbla öppningen och med dubbelt fokus, barn och musik. Förskolornas pedagoger kan sägas utgå från olika bildningssyn. Det finns exempel på elementart arbete (grundelementens delar i musiken får till exempel vara i centrum) och det finns exempel då subjektet får vara i centrum (till exempel när ett barn får välja en sång) men färre då pedagogen kan fokuserar på både barn och musik, på mötet dem emellan, då väsentliga grundspår identifieras och uttrycks konkret.

Det tycks också finnas en rörelse mellan linjärt och icke-linjärt innehåll. Som det linjära innehållet framstår till exempel en sångkanon som vuxit fram över tid, med tradition som urvalskriterium. Det icke-linjära innehållet däremot är inte förplanerat utan något som växer fram i nuet. Exempelvis finns rörelsen mellan det linjära och det icke-linjära dels mellan musikstunderna, dels inom en och samma musikstund.

Detta kapitel har fokuserat musikstundernas innehåll med hjälp av i, om, med och genom som analysverktyg vilket jag menar delvis leder till att lyfta fram ett dikotomiskt tänkande. De olika lärandeperspektiven är dock inga motsättningar, de lever parallellt, delvis sammanflätat. Även uppdelningen som sker genom att presentera innehållsliga dimensioner i ett kapitel och iscensättningsdimensioner i ett annat, leder till ett tänkande på motsatser, när

de snarare hänger tätt samman. Å andra sidan är det svårt att diskutera till exempel ett ackord, utan att bena ut vilka toner som ingår, det kan likaså vara svårt att diskutera sammanflätning av innehåll och iscensättning utan att först ha benat ut vad som framkommer som innehåll respektive det som blicken vänds åt nu, nämligen musikstundernas iscensättning.

6 MUSIKSTUNDERNAS ISCENSÄTTNING

I föreliggande kapitel beskrivs och analyseras musikstundernas iscensättning vilket studiens andra delfråga handlar om. Förskolan ska följa en tvingande målstyrning vilket leder till att pedagogerna inte enbart kan följa barnens intresse. ”För att göra ett fenomen begripligt måste de också göra barnen intresserade” (Pramling & Pramling Samuelsson, 2011, s. 244). Musikstundernas iscensättning, den didaktiska hur-frågan, handlar dels om rummet, dels om hur de igångspelas och avslutas. Sist, men inte minst handlar det om musikstundernas karakteristiska aktiviteter så som lyssning, sång, instrumentspel och rörelse, hur dessa sätts igång, och vilken relation de kan ha till en reproducerande eller producerande/utforskande funktion.

6.1 Rumsligt iscensättande

Ur ett rumsligt perspektiv iscensätts ofta musikstunderna i form av att barnen sitter i en cirkel vilket är en av musikstundernas ”ritualer” (Small, 1998). Beroende på aktivitet, till exempel i samband med rörelse, kan cirkeln dock brytas och förändras. I rummet riktas (av pedagoger) och riktar barnen sin uppmärksamhet mot olika ting.

Övervägande cirkelform

Musikstunderna på Havsvågen (H1, H2, H4, H5, H7, H11), Solstrålen (S1, S3, S4, S6, S8, S9, S11) och Trädet (T3, T4, T6, T7, T18, T19 och T21) genomförs till största del sittande i cirkel. För att cirkelformationen ska bli tydlig och barnen ska sitta med

lagom avstånd mellan varandra lägger pedagog Lilian (S) ut kuddar på golvet så att barnen sätter sig ”rätt”. I musikstunden där barnen får prova att spela didgeridoo (S6) läggs det ut kuddar, men barnen flyttar på dem vilket pedagog Lilian kommenterar i ett uppföljande samtal.

1. Lilian Här kommer militären (*Lilian säger det om sig själv.*). Det är svårt med det här. Jag tänkte liksom att ja då vet man var man ska sitta och så, men de flyttar ju ändå runt de ju.
2. Ylva Kuddarna ja.
3. Lilian Ja, vi tänkte ju att istället för att sätt er i en ring på golvet, för de har svårt för det, så lägger vi ut en ring med kuddar åt dem så blir det en ring tänkte vi, men de flyttar ju på dem.

Det verkar vara en medveten strategi från pedagogerna att barnen ska sitta i ring. Vid ett besök senare under terminen hade pedagogerna istället klistrat fast figurer på golvet, figurer som inte gick att flytta. Cirkelritualen, oavsett avsikt eller medvetenhet, kan tolkas handla om kroppslig disciplinering i rummet. Den rumsliga formationen på Solstrålen skiljer sig i två fall, dels när barnen ska måla till musik (S10), dels under musikdramat (S13). När de ska måla står de framför ett staffli vilket påverkar barnens placering. Under musikdramat är stunden mer uppbyggd som en föreställning och barnen placeras längs väggen. Cirkelformen verkar vara en av musikstundernas ritualer, en ritual som både kan fungera som en nödvändighet, en tydlighet och trygghet ur vilken förändringar kan ske, men också som en ”tvångströja” som är svårt att komma ur.

Rörelse i rummet

På Havsvågen finns det moment av rörelse under musikstunderna (H1, H3, H6, H9, H10). Med rörelse bryts också den annars vanliga cirkelformen till förmån för andra placeringar i rummet. På Havsvågen är det främst några pojkar som är i rörelserummet. När de till exempel leker Michael Jackson (H6) står det två flickor utanför rummet och tittar in på vad pojkarna gör. Det kan tolkas

som att det är pojkarna som ”äger” rummet när det gäller val av såväl musik som rörelse.

Även på Solstrålen utmanas cirkelformen när det är rörelseaktivitet, till exempel när barnen ska lyssna på musik och får till uppgift att röra sig som de själva vill (S4). I den stunden sker en pendrörelse mellan att sitta i halvcirkel nära datorn för att vara med och skriva in nya sånger och att röra sig fritt i hela rummet. En liknande rörelse förekommer i taktstunden (S5) där de samlas i ringen för att komma överens om vilka rörelser som ska gälla för vilket ljud från trumman. Att barnen ska återsamlas i ringen så fort ett ljud är färdigt är inget som pedagogen ger instruktion om, utan något som barnen gör spontant. På Solstrålen (S2, S7, och S12) är det främst flickorna som ”äger” rörelserummet, de är snabba med att be att få vara där och väljer ofta själva musik.

På Trädet är alla dörrar öppna mellan de två avdelningarna och det tycks snarare finnas en rörelse av pojkar och flickor i alla rum. Några musikstunder bjuder in till rörelse, till exempel stunden (T5) då barnen leker popcorn och till en början ligger huller om buller på en tjockmatta. Att materialens, i detta fall instrumentens placering i rummet har betydelse blir tydligt under musikstunden (T20) då en pojke spelar med olika instrument till inspelad musik. Några instrument står på en hylla längs en vägg, och andra instrument hänger längs en annan vägg. Pojken placerar sig i hörnan för att ha snabb tillgång till alla instrument och rör sig fram och tillbaka mellan hörnan, instrumenten och ibland i en liten dans ute på golvet.

Riktad uppmärksamhet

Barnens riktadhet beror delvis på olika saker, såsom pedagogerna, de andra barnen i rummet, musiken, leksaker, instrument och bilder. På förskolan Havsvågen är det många barn som är med och dansar Ringdans (H1) Efter en del dansande är det en pojke som inte längre vill vara med och hela gruppens uppmärksamhet riktas mot denne pojke.

På Solstrålen riktar barnen under discodansstunden (S2) sin uppmärksamhet på olika saker. Några väljer att fokusera på sina spegelbilder, några fokuserar på bandspelaren och instrument som finns tillgängliga i rummet.

Ibland är det olika ting som uppmärksammas och som påverkar placeringen i rummet. I stunden (T11) där pedagog Mats har lagt leksaker i en låda ur vilken barnen får välja en sak att associera en sång till placerar sig barnen spontant i en halvcirkel där de alla kan se sakerna i lådan. Trädet har ett musikrum med bland annat två keyboard, ett piano och trumset. Rummet är uppbyggt så att keyboardarna står på högsta trappsteget av tre. I detta rum blir det naturligt fokus på instrumenten och vid flera musikstunder (T8, T9, T10 och T15) spelar barnen och pedagogerna piano. Det blir naturligt att sitta bredvid varandra, eller att barnen sitter i pedagogens knä, för att få tillgång till tangenter och eventuella noter framför dem. Det faktum att rummet finns (det finns inget motsvarande på de andra två förskolorna som är med i studien) och att det är inrett med flera pianon gör att stunderna blir annorlunda jämfört med andra förskolors arbete.

1. Mats ...så väljer man ju situation utifrån miljön. Eller man väljer utifrån miljön vad det barnet gör. Sedan för att få ett sammanhang så kanske man gör likadant. Det är svårt eftersom rummet kanske inte hade varit där om inte vi hade varit musiker. Det är kanske så man får se det.

Mats lyfter fram rummets betydelse för stundens iscensättning (T10). Vid musikstunden Storsång (T2) är barnen och pedagogerna i stora rummet och eftersom pedagog Karolin använder sig av smartboarden får det konsekvenser för barnens riktning i rummet. Barnen sätter sig spontant i halvcirkelform vilket ger möjlighet att se smartboarden, men minskar samspelet barnen sinsemellan. Smartboarden byts ibland ut till bilder i rummet (T13 och T16). Användandet av bilder inbjuder barnen till ett riktat fokus mot just bilderna.

Sammanfattningsvis kan sägas att cirkeln dominerar som formation under många musikstunder. Musikstundernas självklara formation, med några få undantag, är ringen, vari barnen ska hitta "sin" eller "en" plats. Den bryts tillfälligtvis då rörelse i hela rummet förekommer. Barnens riktadhet kan kopplas samman dels med pedagogerna, dels med ting (leksaker, instrument och så vidare) och bilder som finns med under musikstunden. Även rummets möblering, var till exempel instrument är placerade och spegeln är uppskruvad påverkar.

6.2 Musikstundernas igångspel

Musikstunderna iscensätts delvis genom sin rumsliga formation, hur de igångspelas och avslutas. Musiken i sig själv eller verbala instruktioner kan bjuda in till och avsluta musikstunderna.

Musikaliskt igångspel och avslut

I tillfällen (H1, S6, S11, S13, S15, T3, T4, T6, T16, T21) då hej och hejdå sånger sjungs kan musiken ses som igångspelare. En musikstund (H1) avslutas med en hejdå sång.

1. Kerstin OK, ska vi avsluta nu då? Så sjunger vi en hejdå sång. Så sjunger man såhär.

Vid en musikstund på Solstrålen (S6) kommer barnen in och sätter sig på en kudde. Stunden liksom smyger igång, men så sjunger de Godmorgonsången som kan tydas som stundens "officiella" start. Den avslutas med kombinationen av det talade ordet och musiken.

1. Lilian Nu mina vänner är det slut för idag för det finns andra barn som också vill komma in och prova. Nu ska vi se om ni kan klappa takten?
2. *Lilian börjar sjunga Nu är det slut för dagen.*

Även stunden (S15) då julgranen dansas ut avslutas genom musik. Alla gör nämligen en dundrande nyårsraket. Musiken i sig själv får ibland agera igångspelare även på Trädet (T3).

Här är vi

Text och musik
Anette Wikenmo

Hej all - i - ho - pa! Vår är ni? Här är vi! Här är vi

Al - la kan vi klap - pa, al - la kan vi stam - pa, al - la kan vi knäp - pa nu.

Al - la kan vi vif - ta al - la kan vi blin - ka, al - la kan vi höj - ta nu: Hej! Hej!

The image shows a musical score for the song 'Här är vi'. It consists of three staves of music in G major (one sharp) and 2/4 time. The lyrics are written below the notes. The first staff has four measures with lyrics: 'Hej all - i - ho - pa!', 'Vår är ni?', 'Här är vi!', and 'Här är vi'. The second staff has four measures with lyrics: 'Al - la kan vi klap - pa,', 'al - la kan vi stam - pa,', 'al - la kan vi knäp - pa', and 'nu.'. The third staff has four measures with lyrics: 'Al - la kan vi vif - ta', 'al - la kan vi blin - ka,', 'al - la kan vi höj - ta', and 'nu: Hej! Hej!'. The music is written in a simple, accessible style suitable for children's music.

Tryckt med tillstånd av Anette Wikenmo.

1. När alla verkar ha hittat en plats sjunger de sången Hejsan allihopa. Under tiden som sången pågår, reser sig några barn (som mest sju stycken) och dansar i mitten av ringen.

Musiken verkar fånga barnens uppmärksamhet och agera startskott för stunden. Musikstunden (T21) där sången är det centrala, fasas så småningom successivt ut. Först genom att de tillsammans sjunger Blinka lilla stjärna, och utan någon större uppmärksamhet får monstret (som lett stunden) gå och lägga sig och Trädets traditionella avslutningssång Tinge linge tåget går, sjungs så att avdelning för avdelning lämnar rummet.

Verbalt igångspel och avslut

Musikstunderna kan också igångspelas med verbal information, talad instruktion (H1, H3, H4, H10, S3, S4, S8, S9, S11, S15, T6, T7, T19). På Havsvågen ska en musikstund (H1) just starta.

1. Kerstin Vet ni vad jag tänkte att vi skulle sjunga och dansa idag? Ska vi se om ni kommer ihåg dem? Kommer ni ihåg dem? När vi brukade Dansa en och en.

Instruktionen kan ses som en inbjudan till musikstunden. En annan musikstund (H4) inleds efter att de hjälpts åt att ta fram trummor.

1. Kerstin Idag ska vi prata om ljud. Igår gjorde vi något. Ni fick känna på något som var hårt eller mjukt. Vad var det för något? Vad gjorde ni i påsen?

Kerstin inleder med information om dagens musikstund för att följa upp med ledtrådar och avsluta med en fråga. Till musikstunden med Luciaövning (H10) har alla barnen kommit in och satt sig i en ring. De har fått öppna ett paket som tomten hade kommit med, och nu ska själva musikstunden börja.

1. Kerstin Nu är det faktiskt Luciaträning. Ni vet vad det innebär eller hur? Du kan ta av dig din huva Valter. Ni behöver inte ha huvorna på er inomhus, killar.

Till de allra flesta musikstunderna på Solstrålens förskola bjuds barnen in genom talad instruktion.

1. Lisa Nu tänkte jag att vi ska börja med att sjunga välkomstsången, den som ni lärde er igår. Kommer ni ihåg den? Då gäller det att vi kramas hela tiden. (S8)

Ibland är startsträckan ganska lång, som till exempel när barnen till musik ska måla vad de känner för (S10). Pedagog Lykke har redan innan barnen kommer in förberett med staffli till alla, ställt in stereon i rummet och laddat den med Vivaldis Våren och Griegs I bergakungens sal.

1. Lykke Vi sätter oss lite ner på golvet. Så mysigt att få träffa er tre bara.
2. Nicki Ja.
3. Lykke Jättemysigt.
4. Nicki Inte en massa barn som babblar å sånt.
5. Lykke Nä, jag sätter på musik nu.
6. *Lykke sätter på Vivaldis Våren. Barnen lyssnar med leende på munnen. Deras ansiktsuttryck visar på förväntningar.*
7. Lykke Bara lyssna.

8. *Ali markerar lite försiktigt pulsen, han knäpper lite diskret med sina fingrar. Lykke dämpar honom varligt med sin hand. Efter ungefär halva stycket stänger Lykke av.*

9. Lykke Nu stoppar jag musiken. Jag tänkte att ni skulle få lyssna på denna musiken en gång till och så ska ni få ställa er framför stafflierna, ni ska få färger utav mig. Också när ni lyssnar på musiken så ska ni måla det ni känner till musiken.

10. Nicki Som till exempel en kvinna i vad heter det?

11. Lykke Du får måla precis vad du vill. Det du tänker på det du känner när du hör den här musiken, får ni lov att måla. Mmm...

Musikstunden spelas igång med Lykkes ord ”jag sätter på musiken nu” (tur 5). Hon verkar vilja att barnen fokuserar på att lyssna (tur 7), för att senare kunna måla det som de ”känner till musiken” (tur 9). Det innebär för Lykke att barnen inte ska uttrycka musiken fysiskt (genom till exempel pulsmarkering på knäet, tur 8) samtidigt som de lyssnar, utan enbart lyssna. Instruktion angående vad barnen ska göra kommer efter att de lyssnat på musikstycket (tur 9). Stunden avslutas genom att barnen i tur och ordning får berätta om sina konstverk. Barnen berättar med stor inlevelse och det tar tid. Det blir ett avslut som Lykke i senare samtal visar sig inte vara helt nöjd med.

1. Lykke ...sen blev det ju lite för långt sen när de skulle berätta, sen när de hade målat.

2. Ylva I slutet?

3. Lykke Ja, det blev inte alls bra. Jag tänkte liksom att de skulle få berätta en kort, men det blev ju liksom så (*visar med armarna brett isär*). Å då kunde ju inte de andra fokusera. Å hade man gett den ene utrymme så måste man ge den andre och...

4. Ylva Ja, det är svårt.

5. Lykke Ja, nä det blev inte bra, jag skulle avslutat där bara. Men så var man ju lite intresserad själv liksom. Man vill ju ha igång det där samtalet och höra vad de tänker.

Lykke resonerar kring balansen mellan att ge barnen möjlighet att uttrycka sig (tur 1 och 5) och utrymmet för varje barn (tur 3). På förskolan Trädet spelas ibland musikstunderna igång genom frågor. Pedagog Minna har redan innan stundens (T7) början lagt ut instrument, och barnen har fått sätta sig i en ring runt dem. Musikstunden börjar med Minnas fråga till barnen.

1. Minna Kommer ni ihåg vad detta hette?
2. *Minna spelar försiktigt på en koklocka.*
3. Minna En koklocka.

Musikstunden sätts genom Minnas fråga (tur 1) igång med själva aktiviteten, att lyssna och komma ihåg instrumentens namn. Musikstunden (T19) där barnen förväntas dansa till musik avslutas med att barnen vill sitta i pedagog Minnas knä. Hon avslutar musikstunden genom att ge en instruktion inför dagens fortsättning.

1. Minna Jag får skaffa ett större knä, så att alla får plats.
2. Mira Inte Mustafa och Behrang.
3. Minna Jag tror att Mustafa han dansar, han är så inne i sin dans. Nu tänkte jag att ni ska gå och kissa, sedan ska vi ta på oss och gå ut.

Stunden verkar inte få något tydligt avslut utan den övergår i nästa aktivitet, att tvätta händer och gå ut.

Lekfullt igångspel

Ibland är den verbala igångsättningen av en mera lekfull karaktär (H4, H9, S5, S13, T2, T13 och T21). Till en musikstund (H4) på Havsvågen bjuds barnen in genom ett lekfullt berättande av en saga, men även på Solstrålen förekommer det att barnen bjuds in till musikstunden (S5) genom viss lekfullhet.

1. Klara Vet ni vad detta är för något?
2. Barn En handtrumma.
3. *En flicka säger bom bom bom och slår på sina knän.*

4. Klara Ja, det är en magisk trumma. När denna trumman låter på ett visst sätt så gör ni så. Den är jättemagisk. Så när ni hör detta ljudet (*Klara drar med sina fingerspetsar långsamt på trumman*), vad tycker ni att man ska göra då?

Pedagog Klaras igångspel av musikstunden, som inte enbart innebär att de ska leka med en trumma, utan en magisk trumma (tur 4) kan kopplas till ett visst mått av lekfullhet. Musikstunden avslutas genom att ge trumman liv.

1. Klara Vet ni vad? Denna magiska trumma ska gå och vila. Jag tror att den är jättetrött nu när den har lekt med oss.

Ett annat sätt att arbeta med det lekfulla är pedagog Mias arbete med det hon kallar för musikdrama (S13). Barnen från båda avdelningarna har kommit in och satt sig ner längs väggen. Rummet är nedsläckt och Mia har byggt något som ska föreställa ett litet berg. När alla barn har kommit till ro sätter Mia på musiken, I bergakungens sal (Grieg).

1. Mia Det var en gång en liten pojke som hette Pär. En dag var han ute i skogen och gick i lugn och ro. Helt plötsligt såg han ett stort stort berg...

Det kan tolkas som att Mia med sitt sätt vill bjuda in till upplevelse.

Vid några musikstunder på Trädet använder sig pedagogerna av en lekfull start för att fånga barnen. Vid musikstunden Storsång (T2) har barnen från två avdelningar samlats för att sjunga tillsammans.

1. Pedagog Karolin ligger på golvet och snarkar högt. Många barn småfnittrar lite förtjust. Karolin låter som en väckarklocka.
2. Karolin God morgon alla barnen.
3. Barn God morgon

4. Karolin Åhh vad jag har sovit gott. Åh titta, solen är på väg upp. Det är en ny dag. Men vad ska hända idag?

Genom att ligga ner och snarka försöker Karolin att på ett lekfullt sätt starta stunden och fånga barnens uppmärksamhet. Snarkningarna går över till en hälsning (tur 2), och med ens är barnen inne i historien där de ska få följa med Karolin på en dags äventyr (tur 4). När Lucia ska introduceras, väljer pedagog Camilla att starta musikstunden (T13) genom att försöka fånga barnen direkt.

1. Camilla Vet ni vad? Nu börjar det. Vet ni vad? Det var en mörk, mörk natt, jättekallt ute, då kom det en liten flicka gåendes, och vet ni vad, hon hade ljus i håret. Titta.
2. *Camilla sätter upp en blid på en Lucia.*
3. Camilla Vet ni vad hon hette?
4. Resarta Sankta Lucia.
5. Camilla Ja, Sankta Lucia.

Det kan tolkas som att Camilla arbetar för att försätta barnen i en stämning (tur 1) som sedan kopplas samman med bilder på figurerna som vanligtvis förekommer i ett Luciatåg och en sång som figuren sjunger.

Avslut genom något nytt

Det finns musikstunder som inte har något direkt slut. Ibland avslutas musikstunderna genom att de helt enkelt rinner ut i sanden (H4, H6, H9, H10, T10, T11 och T15). På Havsvågen genomförs ofta musikstunden precis innan lunch. Det är därför inte ovanligt att stunden helt enkelt tar slut när maten på bordet tar över intresset. Ibland avslutas även musikstunderna på Trädet för att något annat blir mer intressant eller fascinerande. Så sker till exempel när Mats och Behrang har spelat piano tillsammans (T10), och ett barn som springer förbi rummet ropar ”vi ska till rörelserummet”. Behrang svarar genom att direkt lämna pianot och springa till rörelserummet. En annan musikstund (T11) drar sig mot sitt slut. Ett av barnen, Vera, har under musikstunden

sjungit i en dammsugar slang. Av någon anledning kommer de att prata om en hund. Pedagog Mats har ena änden på dammsugar slangen och Vera den andra.

1. Mats Ska den svänga på svansen?
2. Vera Så som ett hopprep.
3. *Vera börjar svänga på dammsugar slangen.*
4. Mats Ska man svänga så och sjunga samtidigt?
5. *Mats börjar sjunga:*

Har du sett min hund?
Han är stor och rund
Vovelivoveli voveli vov

6. *Plötsligt blir dammsugar slangen ett hopprep och sångstunden är över.*

Mats har inte på förhand funderat ut när musikstunden ska vara slut, eller exakt vilka sånger de ska avsluta med. Han följer Veras initiativ, att dammsugar slangen svängs som ett hopprep för att gestalta en hunds viftande svans (tur 4). Mats kombinerar det med en sång om en hund (tur 5). Dammsugar slangens rörelse inspirerar till att hoppa över och sångstunden har fått flyta över i en hopplek.

Sammanfattningsvis kan det finnas olika sätt för igångspel eller avslut på musikstunderna. Musiken som igångspelare, där musiken får en estetisk funktion i form av att den appellerar till våra sinnen (se kapitel 3) förekommer främst på Trädet. Annars är det talade, ibland lekfulla ordet och då ofta som instruktioner som handlar om var barnen ska sitta, vad de ska sjunga eller vilka instrument som finns tillgängliga den vanligaste formen av iscensättning. Musikstundernas avslut är inte alltid helt tydliga. Ibland avslutas stunden med en speciell sång, en form av ritual, och ibland tar något annat över uppmärksamheten.

6.3 Aktiviteterna och bakomliggande funktion

Musikstundernas iscensättning kan också synliggöras utifrån vilka aktiviteter som en musikstund innefattar i relation till en bakomliggande funktion. Vilken bakomliggande funktion aktiviteten har är tolkat ur min synvinkel som forskare.

Aktiviteterna kan som tidigare nämnts ha såväl innehålls- som formstatus, och i detta kapitel är det fokus på aktivitet som form. Jag använder mig av mina, ur den abduktiva processens framarbetade tematiserade kategorier: lyssnande, sång, instrumentspel, rörelse/dans. Att sången som aktivitet i denna text får ett markant större utrymme än de andra aktiviteterna beror på att det förekommer väldigt mycket oftare än de andra. I detta sammanhang synliggörs aktiviteterna i ett delvis nytt sken när de ställs i relation till sin bakomliggande funktion, reproducerande eller producerande/utforskande (se kapitel 3.2).

Att lyssna

Lyssning är något som kan tänkas genomsyra alla musikstunderna mer eller mindre. I detta sammanhang framträder lyssnande i empirin till exempel i samband med det sätt varpå pedagogerna eller barnen verbalt ber eller uppmanar varandra att lyssna och rikta sin uppmärksamhet mot speciella ljud, instrument eller ett musikstycke (H2, H5, H6, H8, S2, T7, T10, T12 och T15).

Särskiljandet av ljud eller instrument görs ofta genom en fråga från pedagogen till barnen: "Hur låter den då?" "Hör du hur den låter?" (H2) "Så om ni blundar och jag spelar ett instrument, kan ni då säga om det är hårt eller om ni tycker att det låter mjukt? Lyssna, blundar ni?" (H5) Med riktade frågor kring musikens helhet eller del till en liten grupp med ett fåtal barn, där alla kan uppleva att frågan är ställd till dem, tolkar jag det som att pedagogen visar ett fokus varken på enbart musiken som objekt, eller på görandet att lyssna, utan snarare på mötet mellan ljuden, musiken (som objekt) och barnen (som subjekt).

På Havsvågen tar barnen ibland själva med cd-skivor hemifrån. Vid en musikstund (H6) lyssnar och leker några pojkar Michael Jackson.

1. Sixten: Hör ni den stora bastrumman? Det är bara Michael och två av hans bröder.
2. Sixten markerar bastrummeslag genom slag i luften med höger arm.

Med både kroppsspråk och verbala uttryck visar Sixten att han använder sig av ett riktat lyssnande. Dessutom försöker Sixten rikta sin väns uppmärksamhet mot en specifik detalj i musiken. I en annan musikstund (S2) dansar barnen fritt till musik i rörelserummet.

1. Vid ett ställe i musiken blir den lugnare. Flickornas rörelser blir lugnare, liksom musiken, för att sedan dra igång igen.

Jag tolkar det som att lyssnandet inte alltid verbaliseras, men istället uttrycks genom kroppsspråk. I musikstunden (T7) där barnen ska blunda medan ett barn tar ett instrument och gömmer det under en handduk förväntas barnen sedan fundera på vilket instrument som är borta. Om de inte kommer på det så får barnet som tog instrumentet ge en ledtråd genom att spela med det under handduken. Pedagog Minna ber alla att blunda.

1. Minna Får alla blunda igen. Felicia blundar också. Blunda Katrine.
2. *Aya spelar på instrumentet*
3. Minna Då får ni gissa.
4. Barn Maracas.
5. Aya Nä.
6. Minna Är det maracas? Du får spela på den så får vi se om det låter som en maracas.
7. Aya Maracas låter så.
8. *Aya spelar i luften som om hon höll en maracas i handen.*
9. Minna Låter den så?
10. *Minna tar upp en maracas och spelar på den. Då var det inte den.*
11. Barn Marcas är den här.
12. Minna Ja, det är den. Vad kan det då vara?
13. Johan Spela på den.
14. Minna Stoppa den under händerna så, så gömmer vi dem, så får du spela på dem.
15. *Aya spelar på dem och efter en stund är det något barn som kan gissa.*
16. Barn Claves.

Vid första tillfället som de gjorde aktiviteten fick barnen gömma instrumenten bakom ryggen, vilket blev komplicerat. Pedagog Minna förändrade aktiviteten så att de fick gömma instrumentet under en handduk istället. Minna förändrar alltså aktiviteten för att underlätta spelandet. Minna kommenterar detta i ett senare samtal.

1. Minna Förra gången hade vi dem bakom ryggen och då blev det svårt att spela och nu tog jag det så här så att de skulle kunna spela.

Spelandet underlättades under handduk istället för bakom ryggen och därmed också lyssnandet. I musikstund (T15) undersöker Maria hur pianot fungerar.

1. Minna Vad är där för skillnad?
2. Maria Vet inte.
3. Minna Du får lyssna då.

Minna försöker rikta Marias uppmärksamhet mot att först lyssna på det som hon spelar för att sedan kunna beskriva verbalt vad hon uppfattade var skillnaden när de i stunden spelade i diskant och basläge.

Flera, däribland Wallerstedt och Pramling (2010), skriver om lyssnande som grund för de flesta musikaliska aktiviteter. Wallerstedt och Pramling använder sig av begreppet hörförståelse (så gör även Skolverket, 2010), vilket de menar att man behöver ha för att ”veta när det är dags att byta ackord, när det är läge för refrängen eller när tersen behöver intonas lite ljusare” (Wallerstedt & Pramling, 2010, s 37). Detta kanske gäller mer för musicerande i skolålder, men grunden för detta, menar jag, kan läggas i förskoleålder. Young (2008) fokuserar lyssnande på

intently and perceptively, on listening imaginatively and meaningfully, on listening with excitement as the music unfolds, on listening sensitively – and on listening to learn. (Young, 2008, s 59)

Sammanfattningsvis kan pedagogerna tolkas hjälpa barnen att fokusera på lyssnande med hjälp av verbala frågor och uppmaningar. Uppmärksamheten i lyssnandet riktas mot speciella ljud, instrument eller musikstycken. Riktat lyssnande på musik förekommer också i barnens mer fria lek, där musiken agerar inspirationskälla för olika uttryck och förstärkning av musiken. Det händer också att barn uppmärksammar andra barn på något som kräver ett riktat lyssnande.

Att sjunga

Sång är den vanligaste aktiviteten under musikstunden (H1, H4, H5, H7, H8, H10, S1, S3, S6, S8, S9, S11, S12, S15, T1, T2, T3, T4, T6, T11, T13, T16, T18, T19, T21). Hur sångerna erbjuds genom deras introduktion, start och genomförande är sätt varpå sången i musikstunderna iscensätts. Sången som aktivitet kan också ställas i relation till en mer eller mindre reproducerande eller utforskande, producerande karaktär. Sångerna introduceras på olika sätt och strategierna för att fånga barnens uppmärksamhet är många. Det finns också olika tillvägagångssätt för att få sångerna under en musikstund att hänga samman, det vill säga att musikstunden får någon form av röd tråd.

Att introducera sånger

Sångerna introduceras på olika sätt, genom förspel, inräkning, repetition, berättande, ”hänga på” och ledtrådar.

Det händer att sångerna spelas igång genom ett instrumentalt *förspel* (H7, S3, S6, S9, S11, S15, T3, T16, T18). På förskolan Solstrålen är det dags att dansa ut julgranen och de ska sjunga Enebärsbusken.

1. Lilian Nu går vi runt en Enebärsbuske, och det är måndag.
2. *Lilian tar ett ackord på gitarren, men inte i den tonart som hon tänkt sig, vilket gör att hon börjar sjunga i en annan tonart.*
3. Lilian Förlåt, nu ska vi hitta rätt tonart.

Lilian har förmodligen haft en tonart i huvudet i vilken hon börjar sjunga (tur 2). Men när hon spelar på gitarren är det inte

samma tonart som i Lilians huvud och hon rättar snabbt sången efter gitarren. Förspelen på gitarr, som Lilian väldigt ofta introducerar sångerna med, hjälper henne att dels höra vilken tonart hon ska sjunga i, dels vilken ton hon ska starta på. När hon själv hittat ton börjar hon sjunga med en tydlig startton så att barnen också ges möjlighet att hitta rätt tonart. När sången redan är känd för barnen spelar ibland pedagog Karolin på Trädet (T16) igång en sång genom förspel på något instrument.

1. *Några barn, Natalie, Besarta, Kalle är redan i musikrummet när pedagog Karolin kommer in med en trumma i handen.*
2. Karolin Jag har ju knappt träffat er idag. Ja, några har jag sett, men jag har inte hälsat på alla.
3. *Karolin börjar spela två tacters förspel på sin trumma, och börjar sjunga, Hej alla, den följs av en vers/barn.*

Karolin använder sig av sitt trumspel som en kod där barnen kan lista ut vilken sång som ska sjungas. Att Karolin börjar spela direkt, innan hon sagt vad de ska sjunga eller innan hon börjar sjunga kommenterar hon i ett senare samtal.

1. Camilla Alltså jag tycker att trumman bryter av när det är lite oroligt. Och gör att man lyssnar lite extra, även när jag börjar sjunga. De uppfattar ljuden på lite olika sätt och med en trumma så blir det att nu kör vi igång här liksom.

Sångerna spelas ibland igång genom *inräkning*. Det sker exempelvis på Solstrålen (S11).

1. *Lilian räknar in Staffansvisan med ett, två, tre, andas in och börjar själv sjunga den.*

Eftersom Staffansvisan går i två-takt menar jag att inräkningen i detta fall inte har med tempoangivelse att göra, utan att syftet med att räkna in sången har förflyttats till att enbart handla om att alla ska börja sjunga samtidigt. Sångerna kan också spelas igång

genom en *verbal repetition* (H1, S11). I musikstunden (H1) snabbrepeteras stundens nästa sång.

1. Kerstin Vet ni vad jag tänkte att vi skulle sjunga och dansa idag? Ska vi se om ni kommer ihåg dem? Kommer ni ihåg dem, när vi brukade Dansa en och en.
2. Barn Ja.
3. Mia Och dansa alla.
4. Ivar Dansa alla och dansa alla och dansa alla i en ring (sjungandes).

Kerstin ”friskar upp minnet” (tur 1) hos barnen, Ivar sjunger sången som en repetition (tur 4), och samtidigt kommer barnen in på ett sångspår.

Introduktionen till sångerna kan ibland vara *invävda i en saga* (H7, H11, S1, T2, T13 och T21) ibland med förövning av någon del i sången, ibland utan. Under musikstunden (H7) förekommer detta arbets sätt vid flera tillfällen. Även vid ett Luciarep (H11) introduceras I ett hus vid skogens slut med hjälp av en saga. I denna form av introduktion tolkar jag det som att pedagogens fokus delvis är på mötet mellan musiken och barnet.

Ett annat sätt varpå sånger igångspelas är genom att barnen helt enkelt får *”hänga på”* pedagogen. Under musikstunden Ringdans (H1) ska de sluta dansa till sången Flyg en liten fågel och övergå till sången Dansa en och en. Ett barn står redan i mitten av ringen och Kerstin konstaterar att den flickan får dansa själv, och börjar sedan sjunga.

Att sångerna igångspelas genom att barnen får *ledtrådar* händer på Havsvågen (H10) och på Solstrålen (S13), men oftast på Trädet (T2, T6, T13 och T18). I en musikstund (T2) arbetar pedagog Karolin genomgående med ledtrådar i form av läten från smartboarden. Ledtrådarna från smartboarden kan också bytas ut mot andra bilder, som i musikstunden (T13) när Lucia ska introduceras. Barnen har fått se en bild på Lucia och nu har de kommit till tärnan.

1. Camilla Hon gick fram och så blev det ljusare, och vet ni vad? Hon tittade upp på himlen och vad såg hon där uppe?
2. *Camilla pekar mot taket, där stjärnorna hänger.*
3. Magda Stjärnor.
4. Camilla Stjärnor ja, som blinkade och då kom hennes syster. Vet ni vad hon kallas? Hon har ett ljus i handen och glitter i håret.
5. Magda Jag vet inte vad hon heter.
6. Camilla Hon kallas för tärnan.
7. *Camilla sätter upp en bild på en tärna.*
8. Barn Är hon riktig?
9. Camilla Mmm. Och hon sjunger Blinka lilla stjärna. Är ni med?

Camilla introducerar ledtrådar till Luciasångerna, verbalt (tur 4) och med bilder (tur 7) av de olika figurerna. Under en annan musikstund (T6) introducerar pedagog Minna sången genom en fråga som ledtråd, vilket följs av räknande.

1. Minna Vet ni vad? Ett, två, tre, fyra, fem, sex, sju, åtta, nio och tio.
2. *Minna och Camilla räknar högt och visar sina fingrar i vädret. Minna spelar två tacters förspel så att barnen får grepp om både tonart och tempo innan hon börjar sjunga Tio små indier.*

Minna ger såväl verbalt (tur 1) som fysiskt (tur 2) ledtrådar till vilken sång som ska sjungas genom att ta en liten del av sången och göra något specifikt av just det. Ledtråden kan också vara genom någon rörelse. Pedagog Karolin spelar igång sången När kråkorna klappar takten (T18).

1. Karolin Vilka är det sist? Katrine, vilka är det som gör så?
2. *Karolin förebildar med sin hand, genom att föra samman pekfinger och tumme.*
3. Karolin Mustafa och Abbas, vilka är det som gör så?
4. Mustafa Krokodilen.

5. Karolin Ja, det är det faktiskt, det skulle kunna vara en mini-krokodil. Men i detta fallet är det faktiskt en mygga. Och när de klappar, så är de minismå, så det går jättesnabbt.

Barnen och Karolin har sjungit om kråkorna och älgarna och har kommit till versen om myggorna. Istället för att berätta att det är det som de ska sjunga om gör hon rörelser som hon tänker ska föra barnens tankar till en mygga. Att ”fånga” barnen med hjälp av ledtrådar tar Mats upp i ett samtal.

1. Mats Man fångar ju upp ganska mycket också när (*visar med hela sin kropp*)
2. Ylva Man fångar? Så det är för att samla in dem, istället för att säga att nu ska vi sjunga hmm..
3. Mats och Minna Ja
4. Mats Vi gör det väldigt ofta här. Vi inleder med något som är tydligt, något som markerar den sången. Det är ju mer spännande med att börja med något som är igenkänningsbart från sången.
5. Karolin Så att de får en stund på sig att tänka att ahh, det är den sången.

Ur pedagogernas perspektiv verkar det viktigt att ”fånga barnen” (tur 1), att fascinera. Detta görs genom att t ex inte säga sångens namn, utan istället ge barnen en ”ledtråd” till sången. Sättet att presentera sången kan tolkas handla om tre saker: tydlighet, att fånga barnen, och att låta barnen själva hinna fundera vilken sång som ska sjungas. Ur barnens perspektiv blir det lite som gåtor, där det ges en ledtråd för att kunna räkna ut musikstundens nästa sång.

Att binda samman sångerna

Under några musikstunder binds sångerna samman genom olika strategier. Ett sätt att knyta samman sångerna i musikstunden (H10) görs av pedagog Kerstin när de ska öva Lucia.

1. Kerstin Just det, och nu är det faktiskt så att först ska vi ha Sankta Lucia. Sen, hör ni nu? Pepparkakehuset, pepparkakelandet och sen så är det sockerbagaren. Okey? Sen är det om Gunnar Kurt och Felix,
2. Barn Jaaa
3. Kerstin Det blir fyra sånger Ivar, hör du? Det blir fyra sånger. Sen så ska vi dansa lite.
4. Flicka Karusellen?
5. Kerstin Ja, Karusellen, räven som springer över isen.
6. Robin Räven raskar över isen. Räven raskar över isen.
7. Kerstin Hör alla nu. Då börjar vi nu. Ni får sjunga själva.

Att i förväg berätta vilka sånger som ska sjungas verkar inte vara ett vanligt upplägg, men erbjuder i detta sammanhang barnen en översikt av musikstunden. Det skulle också kunna tolkas vara strategin för att binda samman sångerna, att ge musikstunden en röd tråd. Kerstin kommenterar det i ett senare samtal.

1. Kerstin Sen så förklarar jag också för vi har barn med särskilda behov, och därför förklarar jag hur många är det vi ska göra nu, annars går det liksom inte.

Musikstundens upplägg verkar grundas med hänsyn till barnet med behov av särskilt stöd. På Solstrålen binds inte heller sångerna samman vid mer än ett tillfälle då de har Storsång (S3) där det mellan varje sång snurras en ketchupflaska och det barn som den pekar på får välja vilken sång som ska sjungas härnäst. Ketchupflaskan kan sägas få en sammanbindande effekt. På Trädet däremot arbetar de ofta aktivt för att binda samman sångerna (t ex T2, T11, T13). Det finns en stund (T2) då pedagog Karolin berättar en historia om när hon vaknar och åker ut med en bil och på vägen träffar olika djur. En tredje strategi för att binda samman sångerna och sätta dem i ett sammanhang är att, som i musikstunden (T13) där de övar inför Lucia, visa bilder på de olika figurerna, för att sedan sjunga den figurens sång (Lucia – Natten går tunga fjät, Tärna – Blinka lilla stjärna, Stjärngossen – Goder afton, Tomten – I ett hus vid skogens slut, Pepparkaks-gubben – Vi komma från pepparkakeland).

Sammanfattningsvis finns det olika sätt varpå pedagogerna spelar igång sångerna; förspel, inräkning, repetition, berättande, ”hänga på” och i form av ledtrådar. Ledtrådarna kan vara bilder, ljud eller rörelser. Ibland, främst på Trädet, binds även sångerna samman sinsemellan. Sångerna kan också främst sägas vara av reproducerande karaktär, det är färdigskrivna sånger som sjungs. I kombination med tendenserna från pilotstudien, att det tycks framträda en sångkanon tycks Smalls (1998) ord att musiker och åhörare kommer och går, men musiken består, också kunna överföras inom förskolans domän: barn och pedagoger kommer och går, men sångerna tycks bestå.

Det kan vara värt att reflektera över att det i samband med just Luciarepeterande på alla tre förskolorna förekommer samtal om hur sångerna ska introduceras och övas på bästa sätt. I samband med Lucia verkar inte pedagogerna ha tilltro till musikens makt. Kanske är det i till exempel Luciarepeterande så som Small skriver, att repeterande har en tendens att dränera ett verk på dess makt (Small, 1998, s 191). Pedagogernas sökande efter ”bästa sättet att introducera Lucia” kan också spegla hur de arbetar för ett processorienterat förhållningssätt till Lucia, snarare än att musiken som objekt växer och målet, att sjunga för föräldrar, blir det som betyder något.

Att spela

En aktivitet genom vilken musikstunderna iscensätts är instrumentspel. Det förekommer på alla tre förskolor, på olika sätt och olika mycket. Instrumentspel har tematiserats dels utifrån låtsasinstrument, dels utifrån musikstunder med många olika instrument. Det kan också tolkas som att trumman har en speciell roll, för att inte tala om pianot, på den förskola där ett sådant finns.

Låtsasinstrument

På Havsvågen (H4 och H9) och Trädet (T11) förekommer låtsasinstrument, i detta sammanhang är det dels av barnen byggda instrument som inte ljuder, dels ting som vanligtvis inte kallas för ett instrument, men som används som det. En morgon när jag kommer till förskolan Havsvågen är stämningen hög.

Barnen på Havsvågen är i full gång med att bygga låtsasinstrument. Barnen har fått rita en skiss på ett papper hur de vill att formen på gitarren ska se ut. Pedagog Kerstin sitter på golvet, ritar av skissen och skär ut den i kartong. Barnen får sedan måla den, torka den i torkskåpet och ge den till nästa pedagog som ser till att barnen får strängar (garn) på gitarterna. När barnets gitarr är färdig går han/hon in i rummet bredvid, där musiken (specialmixad av en förälder, Ím bad och Thriller med Michael Jackson och Manboy med Eric Sade) spelas på hög volym. Barnen rör sig och spelar med sina icke-ljudande gitarrer till musiken. (H9)

Barnens rörelser och gitarrspel kan ses som att de *är* musiken. Detta kan ställas i relation till Nielsens (2006) funderingar kring musik *och* rörelse, eller musik *som* rörelse. I ovanstående exempel är varken musik eller rörelse målsättningen, snarare har musikkulturen som barnen är en del av utanför förskolan fått komma in i förskolans domän, och målet kan tolkas vara att ”vara sin idol”. Rörelsen *är* musiken för barnen. Rörelsen skulle i detta sammanhang kunna ses *som* musik. Icke ljudande låtsasinstrument förekommer framförallt på Havsvågen, förskolan med få instrument, och där det inte finns rumsliga förutsättningar för spelande. Det kan beskrivas som ett skapande av lekvärldar genom föremål. Kanske föder bristen på instrument och utrymme tills vidare fantasi och konstruktionsrikedom.

Vid musikstunden ”Kiss har målat sig som monster” (H4) har barnen och pedagog Kerstin pratat om musikgruppen Kiss, vem som spelar i bandet, hur de ser ut och vilka instrument som ingår. Musikstunden avslutas med att barnen får låtsas spela olika instrument.

1. Kerstin Sixten kan inte du fixa lite rock här och nu?
2. Sixten Nä, jag har ju inte med mig några ins...
3. Kerstin Vi kan bilda ett rockband här och nu på en gång. Nu vet vi ju. Så kan du bestämma vem som ska vara trummis och så här.

4. Sixten Ja, men då måste jag, vi har ju inga trummor och vi har ju inga ägg och så.
5. Kerstin Nä, men kolla här, här har vi en trumma. Kerstin vänder upp och ner på en dockpotta. Vem ska vara trummis?
6. Sixten Jag vet inte.
7. Kerstin Vill du vara trummis? Vänder sig till Truls.
8. Truls Ja!
9. Kerstin Ja, då får du vänta lite, här är din trumma.
10. Truls Nä, det är en toalett.
11. *Truls tar den ändå och börjar spela på den som om det vore en trumma.*

Ett av barnen, Sixten, är till en början tveksam, han kan tolkas mena att hårdrock kräver sina rätta och riktiga instrument (tur 2 och 4). Pedagogen tar dock fram andra saker, kanske vill pedagogen visa att man kan leka rockband genom att ha symboler för instrumenten (tur 5 och 9). Trots Kerstins försök att få igång Sixten att sjunga en Kiss-låt, gör Sixten inte det. Möjligtvis upplever inte Sixten det lätt att sjunga en Kiss-låt, utan alla riktiga, ljudande instrument runt om.

Många instrument

På förskolan Havsvågen förekommer det vid tre tillfällen (H2, H5 och H9) att många barn spelar olika instrument samtidigt, alla tre stunderna är av en utforskande och producerande karaktär.

På förskolan Solstrålen spelas det instrument vid tre tillfällen (S1, S2 och S6). Vid musikstunden med en didgeridoo (S6) spelar barnen till gitarrackompanjemang solo på trumma, vilket följs av att en bjällra skickas runt och barnen får prova att göra ljud med den utan ackompanjemang. Barnen får också prova att spela äggmaracas och detta gör de alla samtidigt till pedagog Lilians sång och gitarrackompanjemang. Senare under musikstunden kombineras instrumenten och ett barn får blunda och gissa vilket instrument som en kompis spelar på. Stunden avslutas med att Lillian tar in en av någon förälder utlånad didgeridoo (ett långt rör som man blåser i, kommer ursprungligen från urinvånarna,

aboriginerna i Australien), och alla får möjlighet att prova spela. Det verkar som om det finns ett samband mellan hur instrumenten introduceras och hur barnen förväntas spela på dem. Under musikstundens första sång, där det vilade ett visst fokus på solo-prestationen, var det flera barn som inte ville spela. Bjällran som bara skickades runt, provade alla. Äggen som alla spelade samtidigt provade också alla. När det gällde att prova didgeridoo återkom solistfokus. Pedagog Lilian börjar.

1. Lilian Jag har aldrig hållit i en sån här. Jag vet inte ens hur man gör.
2. *Lilian får ljud i den.*
3. Lilian Är det någon som vill prova?
4. Hjalmar Ja, jag vet hur man gör, vi har en sån hemma hos mig.
5. *Nicki vill också prova, vilket hon får.*
6. Lilian Ja, så kan man också göra.
7. Nikolas Jag vill också prova. *Nikolas sjunger lite försiktigt.*
8. Lilian Jag vet att du (*Elin, vars föräldrar är musiker*) kan spela trumpet, du hade kanske kunnat spela en sån här också.
9. *Men Elin vill inte prova.*
10. Atle Jag kan.
11. Lilian Vem vill mer prova? Viktor, Viktor vill också prova.
12. *Viktor gör till allas förtjusning skräckljud i didgeridoo.*
13. Lilian Vill du också prova Maja. Det är inte farligt.
14. *Maja svarar med att dra sig undan. Lilian håller fram den till Alice, som genom huvudskakning visar att hon inte vill prova.*

Samma barn som inte ville spela trumma tidigare, vill heller inte prova didgeridoo (tur 8 och 14). Det kan tolkas som att Lilian genom att påtala att hon själv inte vet hur man gör, försöker minska pressen att spela fint, och göra rätt ljud (jfr Lindgren, 2006). Hon lyfter snarare fram att det är viktigt att prova inte hurvida man spelar rätt eller inte (tur 3, 11 och 13). Genom att Lilian lyfter fram att hon inte vet hur man gör, gör hon också sam-lärande till en poäng i sig.

Alla musikstunderna på Solstrålen med instrumentspel har varit av utforskande och producerande karaktär. Att våga spela, snarare än att spela något specifikt är fokus, det sociala snarare än det musikaliska. Introduktionen av de olika instrumenten är utifrån det utforskande snarare än visande och berättande. Däremot är Lilian noggrann med att barnen ska få kunskap om instrumentens namn, vilka ofta upprepas.

På förskolan Trädet förekommer det ofta instrumentspel under musikstunderna (T1, T7, T8, T9, T10, T11, T13, T15, T16, T17, T19, T20 och T21). Vid musikstunden (T7) där barnen ska blunda och lyssna vilket instrument som det spelas på under en handduk kommer många instrument fram, koklocka, trumma, cymbal, tamburin, triangel, ägg, maracas och bjällra. Pedagog Minna börjar med att visa hur hon tänkt att de ska göra, för att sedan lämna över initiativet till barnen. Ett barn i taget blundar och ett annat spelar på något av instrumenten. Det kan tolkas som att Minna lämnar över initiativet till barnen för att hålla barnens intresse igång. Detta sätt att arbeta kommenterar Mats i ett senare samtal.

1. Mats Jag tänkte att hade man fortsatt att själv spela på instrumenten så hade de nog tappat intresset. Här blir de mer delaktiga.

Mats lyfter fram att barnens engagemang och tålmodighet också bygger på barnens, med Mats ord deltagande. Så här långt arbetas det på ett utforskande, improvisatoriskt sätt med instrumenten. Detta mönster bryts med musikstunden (T1), då Magda spelar med pedagog Karolin och försöker få fram trumrytmen i *We will we will rock you*, i form av två åttondelar och en fjärdedel. Plötsligt handlar det om att spela, reproducera, en specifik rytm, och dessutom förhålla den till en sång som de ofta sjunger i barngruppen.

Trumman driver

Trumman verkar på såväl Solstrålen som Trädet ha en speciell roll. Sången *Så skickar vi trumman till xx* sjungs ibland i början

av en musikstund och barnen får en och en improvisera ett solo (T16 och T19). Vid en musikstund (T17), får trumman en roll där den kan beskrivas leda barnen i gruppen. Trumspelet förändrar sig från att ha varit utforskande och improvisatoriskt, till att snarare få en form som föder rörelse. Barnen har lärt sig tre ”kommandon”: smyga (handen ligger på trumman och drar runt), hoppa (fjärdedelsnoter) och springa (åttondelsnoter). De barn som vill får sedan spela på trumman och därmed bestämma hur de andra barnen ska röra sig. Efter att pedagog Minna lett övningen från trumman en stund lämnas den över till Jan som själv vill prova att leda. För att vara säker på att han förstått hur han förväntas spela frågar Minna efter de olika signalerna.

1. Minna Hur gör man när man smyger?
2. *Jan rasslar smygljudet.*
3. Minna Hur gör man när man hoppar?
4. *Jan spelar fjärdedelar.*
5. Minna Hur gör man när man springer?
6. *Jan spelar åttondelar på trumman.*
7. Minna Bra. Nu får vi lyssna.

Detta moment, där Minna försäkrar sig om att Jan vet hur han spelar de olika signalerna, är inget som Minna gör med de andra barnen. Istället förtydligar och förstärker Minna signalerna som barnen spelar. Besarta vill att Jan ska spela hoppljudet.

1. Besarta Hoppa.
2. *Jan börjar spela hoppljudet, fast lite otydligt, det ligger nära springljudet.*
3. Minna Nä, nu är det nog springa tror jag.
4. *Jan ändrar och spelar en tydligare hoppssignal.*
5. Minna Eller är det hoppa?
6. *Barnen och Minna hoppar runt om honom.*

Efter en stund är det Anders i istället för Jan som leder från trumman. Anders spelar något som varken går att tolka som spring eller hopp, barnen gör därför lite olika. Anders ändrar till smygljudet och Minna förstärker.

1. Minna Nu smyger vi.
2. *Plötsligt ändrar Anders igen, men ingen kan riktigt hänga på.*
3. Minna Oj, vad hände nu?
4. Anders Hoppa.
5. Minna Hoppa.
6. *Minna börjar genast hoppa.*
7. Minna Ok, då får vi hoppa då.

Att Minna inte försäkras sig om att varje barn kan spela de olika trumsignalerna innan de börjar spela kan vara en bidragande orsak till att leken plattas ut. Mindre och mindre tydliga signaler blir svårare och svårare att följa. Det som skulle kunna tolkas som målet med övningen, dels att lyssna och följa, dels att spela och föra blir otydligt.

Utforskande på pianon

Förskolan Trädet har bland annat piano och två syntar. Instrument som det inte enbart går att få fram olika rytmer på, utan också toner, melodier, harmonier och kluster. Förutsättningarna för musikstunder med instrumentspel förändras naturligtvis med tillgången till instrument, till exempel pianon. Vid en musikstund (T8) försöker Jonny spela för honom kända melodier. Pedagog Mats är med.

1. *Jonny går bort till Mats och hoppar upp i hans knä.*
2. Jonny Blinka lilla stjärna.
3. Mats Va? Blinka lilla stjärna?
4. *Mats börjar spela Blinka lilla stjärna på pianot. Jonny går fram och spelar på diskanten. Mats börjar spela Imse vimse spindel. Han sjunger samtidigt.*
5. *Jonny tar fram en annan bit papper, med noter på.*
6. Mats Det är samma ju. Ser du där, det är samma.
7. Jonny Samma, samma.
8. *Mats börjar spela Blinka lilla stjärna och Jonny sjunger med. Jonny spelar också sångrytmen vid pianot. Han tar fram pappret med We will rock you. Mats spelar för honom. Jonny spelar med på Rock you.*
9. Mats Vilken ska vi ta? We will rock you?

10. *Mats spelar passagen om och om igen. Jonny spelar rytmen, men får inte ordning på melodin. Han pekar på papperna.*
11. Jonny Där är rock you. Där är rock you.
12. *Mats börjar spela Imse vimse igen.*

Återkommande är att Mats spelar (tur 4, 8 och 12) och därigenom försöker inspirera Jonny. Just denna musikstund handlar om att reproducera sånger som finns i notform vid pianot.

Vid en musikstund (T15) där pedagog Minna spelar med barnen Vera och Maria, verkar Minna ha en annan strategi än Mats för hur barnen bäst lär sig spela. Vera och Maria står på var sin sida om Minna. Pianolocket är upplyft så att barnen kan titta ner i pianot och se hur hammaren slår an en sträng när de spelar på en tangent.

1. Minna Hörde du någon skillnad på dem?
2. Maria Ja.
3. Minna Vad är där för skillnad?
4. Maria Vet inte.
5. Minna Du får lyssna då.
6. *Maria spelar försiktigt.*
7. Maria Jag vet inte.
8. Minna Hur låter det?
9. *Minna spelar i basregistret.*
10. Minna Hur låter det när Vera spelar?
11. *De lyfter på locket igen, och Vera spelar på de vanliga tangenterna och tittar samtidigt i pianot.*
12. Minna Vem är det som spelar?
13. Maria Jag.
14. Minna Är det du?

Det kan tolkas som att Mats spelande tillsammans med barnen visar på hans strategi för lärande, att spela tillsammans. Minna däremot spelar inte tillsammans med barnen, utan visar en annan strategi för lärande, nämligen att barnen ska spela, inte hon. Hon själv ställer snarare utmanande frågor (tur 1, 3, 8, 10, 12 och 14). Musikstunden är av såväl utforskande art när de försöker se

vad som händer i pianot när man spelar på det, som av mer reproducerande art när de lite senare försöker spela som notbilden säger.

Det händer också att barnen försöker lära varandra spela. I en musikstund (T9) spelar Magda och Vanja Blinka lilla stjärna på olika pianon. Båda flickorna kan spela den, men i denna stund spelar de inte som de tänkt sig. Det finns ett papper med noterna upptejpade på pianolocket så att de kan titta där om de vill.

1. Vanja Följ denna så lär du dig att spela Blinka lilla stjärna.

Det gör jag.

2. *Vanja syftar på noterna på locket. Hon börjar spela Blinka lilla stjärna, men spelar fel.*

3. Vanja Det var nästan.

4. *Vanja tar det en gång till. Men det blir fel igen.*

5. Vanja Nej.

6. Vera Nej, den där.

7. *Vera försöker visa var Vanja ska börja för att få resten av melodin rätt. Hon pekar på de tre första tonerna var Vanja ska spela.*

8. *Vanja börjar på tonerna som Vera visat henne och spelar rätt.*

Det kan tolkas som att Vanjas strategi för att lära sig sången är att titta på noterna och spela (tur 1). Trots strategin bli det inte som hon vill (tur 3 och 4). Nästa strategi är att ta det om igen (tur 4), men det blir ändå inte som hon tänkt (tur 6). Vanja lyssnar på Vera som visar (tur 6) och spelar den melodi som hon tänkt. Vanja tycks ha flera strategier för hur hon ska lära sig melodin, titta på noterna, spela om och om igen och lyssna på Vera. Stunden kretsar med Vanjas önskan att spela en förutbestämd melodi kring reproducerande.

Sammanfattningsvis verkar det som att det på förskolan med färre instrument, och mindre utrymme för mycket ljud, bjuder in till att bygga låtsasinstrument. I övrigt handlar det om att det på alla tre förskolorna förekommer musikstunder där det på ett produce-

rande och utforskande sätt spelas på många olika instrument. Trumman tenderar att få uppmärksamhet då den bjuds in som solist och ledare på det sätt att den blir spelarens förlängda arm i ett föra-följa mönster. Trädet kan med sina pianon (och därmed möjlighet till melodispiel) bjuda in till andra musikaliska resurser och utmaningar som dels fokuserar toner och tonhöjd, dels ett mera reproducerat spelande.

Att röra sig

En aktivitet vari musikstunden framträder är genom rörelse (musikalisk rörelse och dans/dansliknande aktiviteter under musikstunderna, se kapitel 3.2). På alla tre förskolorna förekommer det rörelse till såväl levande som inspelad musik. Rörelse på förskolorna framträder till sång, till instrumentspel och till inspelad musik.

Rörelse i samband med sång

På Havsvågen (H1, H7 och H10) och Solstrålen (S3 och S15) förekommer bland annat en typ av rörelse i samband med sång, nämligen ringdans. Det handlar om att iscensätta sångens text, där det även sker en rumslig förflyttning. Rörelse i samband med sång som inte är just en ringdans har även den en tendens att handla om att synliggöra eller begreppsliggöra musikens text med hjälp av kroppen. Man kan tolka det som kroppslig iscensättning eller illustration av sångens text, och då med fokus på reproducering av för sången tillhörande rörelser. Detta förekommer på Havsvågen (H7) och Solstrålen (S3, S8, S9, S11 och S15), men är mest framträdande på Trädet (T2, T6, T7, T11, T13, T16, T18 och T21). För förskolan Trädet är typiska sådana sånger en anka (T2 och T7), en elefant balanserade (T2 och S3), Nyss så träffade jag en krokodil (T2 och T3), Tingelinge tåget går (T2), Tio små indianer (T6), På vår balkong (T6), I ett hus vid skogens slut (T13, T16, S11), Atte katte noa (T21) Björnen sover (T6) och Stor våg, liten våg (S8). Dessa sånger blir musik *och* rörelse.

En annan form av rörelse till sång är av mer producerande/utforskande art (T6, T16, T3, T11). Till dessa sånger är inte rörelserna lika tydligt förutbestämda (relativt icke-linär rörelse).

Barnen förväntas sjunga det som de ska utföra till exempel i sången där de ska hoppa, vilken avslutas med ”tills det säger stopp”(T6 och T16). I visan framgår det att barnen förväntas hoppa, men den säger inget om *hur* de ska hoppa. Hoppandet byts sedan ut till andra rörelser. Även vid musikstunden (T11) där barnen ska dansa till den så kallade Dans Bä bä, förväntas improvisation till sången.

1. Mats Danssången. Ja, men då får vi upp och dansa.
2. *Mats spelar och sjunger en annan tappning av Bä bä vita lamm. John och Olle dansar runt och håller varandra i händerna. Efter en stund startar John och Olle en liten brottningsmatch. Flickorna dansar runt runt på mattan med samspel, men utan att hålla varandra i händerna. I slutet ramlar Vera.*
3. Mats Oj, hur gick det Vera. Du dansade inte, du sprang ju bara runt.
4. Vera Ja, men jag vill ha den en gång till.
5. Mats Ja, men hur dansar man då? Hur ska vi dansa?
6. *Natalie och Vera dansar lite på golvet.*
7. Mats Så, är det rätt? Är ni med och dansar?
8. *Mats börjar spela visan igen och John och Olle ställer sig upp och dansar. Mitt i sången avbryter Mats, och säger till John och Olle.*
9. Mats Nä, nu brottas ni bara, det är inte riktigt samma sak som dans. Man kan kramas när man dansar. Olle, John vill dansa själv. Hur kan man göra när man dansar själv?
10. Vera Så.
11. *Vera dansar med lite långsamma rörelser hur det kan se ut.*

Det finns ingen färdig koreografi till Dans Bä bä vilket öppnar upp för fantasi, men också leder till förvirring. Natalie och Vera verkar ha idéer om hur man skulle kunna dansa (tur 6 och 10), medan John och Olle inte verkar ha lika tydliga idéer (tur 9). Istället blir det brottningsmatch (tur 2 och 9) mellan Johan och Olle medan Vera springer runt tills hon ramlar (tur 2 och 3). För att dansen ska fungera riktar Mats barnens uppmärksamhet på vad man kan göra för rörelser, för att sedan visa varandra

förslagen (tur 5 och 11). Med större utrymme för barnens improvisation riktas fokus på musik *som* rörelse.

Rörelse i samband med instrumentspel

Rörelse i samband med instrumentspel förekommer vid alla tre förskolor (S5, H8, T5, T8, T12, T17, T20). På en musikstund (S5) förväntas barnen att med sin kropp svara på ljud från en magisk trumma. Pedagog Klara spelar olika ljud på trumman och tillsammans med barnen hittar de rörelseförstärkningar till trumljuden.

1. Klara Hur ska man göra på trumman?
2. Nicole Man ska göra så här.
3. *Nicole tar med hela handen och drar runt på trumman.*
4. Klara Ja, bra Nicole! Och Felicia vad ska vi göra till detta ljudet?
5. *Klara drar med handen över trumman.*
6. Felicia Simma.
7. Klara Simma, ja det kan vi göra.

Som vi ser i excerpten påverkar ljudet en handling, i detta fall en förutbestämd rörelse som barnen med sin kropp ska visa. Det kan tolkas som att Klara fokuserar mer på barnens inflytande, att de får bestämma både ljud och rörelse, än på till exempel själva ljudet för att verkligen uttrycka, förstärka och synliggöra det med kroppen. Aktiviteten kan ses som musik *och* rörelse.

Vid en musikstund (T8) på Trädet fick rörelsen styra spelet. Musikstunden börjar med att två pojkar går upp för två trappsteg och sedan hoppar ner. Mats sitter vid pianot och gestaltar det med sitt pianoackompanjemang. Han drillar när de går upp för trappan och spelar hoppande ljud när de hoppar ner. Även om det inte är uttalat så kan det tolkas som att barnen agerar dirigenter för Mats pianospel, det blir rörelse *som* musik och en relativt icke-linjär musikstund. I övriga sammanhang (T5, T12, T17 och T20) när det är rörelse till instrumentspel så är det genomgående instrumenten som styr rörelsen. Till exempel styr pedagog Camilla barnens benskak från pianot vid en musikstund (T5).

Rörelse i samband med inspelad musik

När det gäller rörelse till inspelad musik (H3, H6, S2, S7, S12, S14 och T19), framträder fokus på två saker: motorisk träning och "att vara musiken" vilket är mitt uttryck för musik som rörelse. På Havsvågen (H3) och Solstrålen (S12, S14) använder de sig av gymnastikprogrammet "Röris" (producerat och utgivet av "Friskis och Svettis", en cd-skiva med musik och instruktioner om vilka rörelser som ska utföras när), där barnen ska utföra rörelser i takt med musiken, ibland också gestaltande, fokus ligger dock främst motorisk träning, alltså musik och rörelse. Det andra sättet att arbeta med rörelse och inspelad musik som framträder är rörelseimprovisation eller "att vara musiken", musik som rörelse. På Havsvågen (H9) har barn och personal byggt elgitarer av pappkartong och tråd. I väntan på att ens gitarr ska bli torr, eller att strängarna ska sättas på är barnen i ett angränsande rum och dansar till en medtagen specialmixad cd-skiva med Erik Saades Manboy, Michael Jacksons I'm bad eller Thriller. Här inne står barnen framför spegeln och är Michael Jackson. Med deras rörelser, dans och gitarrspel visar de att de kan Mikael Jacksons rörelser, hans låtar, vilka roller det finns i hans videos och mycket mer. Det kan uppfattas som att barnen med sitt uttryck och musiken som rörelse i sin lek är Michael Jackson. Musiken framträder så tydligt i barnens rörelser, att jag genom att enbart se barnens artistspecifika rörelser som tydligt förstärker musikens uttryck skulle kunna förstå vilken musik som finns i bakgrunden. I dagens populärkultur är rörelse och musik väl integrerat med varandra. Barnens medvetenhet och kunskap om denna helhet syns inte minst i exemplen med Michael Jackson.

Det förekommer också att pedagogerna arbetar med att lyssna och gestalta inspelad musik, även här handlar pedagogens intention om musik som rörelse. Vid det ena tillfället (S4) är det pedagog Lykke på Solstrålen som vill att barnen ska lyssna och känna efter hur de skulle vilja röra sig till musiken.

1. Lykke Har ni fått hoppa av er lite nu. Jag tänker att man blir glad av sån här musik.
2. *Lykke sätter på en tidig variant av Michael Jackson.*
3. Nicki Michael Jackson!
4. *Nicki dansar med väl medvetna "Jackson rörelser".*
5. Lykke Har du kollat in Michael Jackson Nicki? Tycker ni om Michael Jackson låtarna? Är de roliga att dansa till?
6. *Efter en stund kommer något annat. Det är uppenbart svårt att hålla fokus och koncentration i gruppen och Lykke påminner barnen om att nu är det annan musik som de ska lyssna på. Barnen hoppar omkring.*
7. Lykke Denna låten är rätt så lugn va?
8. *Albert, Ali och Tilde börjar hjula.*
9. Lykke Känns det som att man vill hjula till den här musiken?

Som excerpten visar försöker pedagog Lykke få barnen att lyssna på och reflektera över musiken, för att sedan gestalta den samma. Hon får, trots sina frågor (tur 5, 7 och 9), och uppenbara försök, inte riktigt barnen med sig. Det kan bero på många saker. Lykke själv, rör sig inte, hon är inte musiken själv. Kanske är det så att ramen, "att röra sig som man vill" är för stor. Barnens lösning kan tolkas bli att de använder sig av reproducerande, Michael Jackson rörelser, eller mer gymnastiska, som att hjula och övningen blir musik och rörelse, snarare än musik som rörelse. Kanske kan det precis som det finns tendenser till en icke uttalad sångkanon inom förskolan, finnas en populärkulturell rörelsekanon. Kanske kan valet av musik, några för barnen relativt okända musikstycken, vara svårt att både lyssna till och samtidigt förstärka genom rörelse. Fokus blir bättre när "I'm bad" spelas och också senare, när en pojke sätter på Lady Gaga. Lykkes kommenterar detta i ett senare samtal.

1. Ylva Du frågar lite grann så som att hur känns det att man vill röra sig till musiken? Tänkte du dig ett verbalt svar på din fråga, eller tänkte du dig att de skulle visa så här...

2. Lykke Ja, alltså, jag ville få fram känslan, att de känner på olika sätt, även om de inte kan uttrycka det verbalt.
3. Ylva Men med kroppen.
4. Lykke Men med kroppen och med rörelse. Och jag ser ju att de dansar med kroppen på olika sätt till de olika musikstilarna och så har jag väl försökt sätta ord på det, när jag pratar om det.

Lykke vill att barnen inte enbart ska få tolka och uttrycka musik verbalt, utan också med kroppen (tur 2 och 4) med en vision om musik som rörelse.

Även pedagog Minna på Trädet, arbetar med rörelseimprovisation till inspelad musik (T19). Ett barn har fått välja musik, Carola Häggkvists skiva med julmusik.

Barnen börjar springa runt, runt och leker lite tafatt. Det kommer ny musik, "Jul, jul" med Carola Häggkvist. Minna fångar Mustafa.

1. Minna Nu är det ny musik, hur dansar vi till den?
2. Viktoria *snurrar långsamt, men de andra barnen hänger i Minnas ben.*
3. Minna Hur dansar vi till denna musiken?
4. *Några barn kommer in i den lite långsamma musiken och förstärker den med sina rörelser. Minna dansar själv långsamt, gör stora mjuka rörelser med sina armar och inspirerar barnen som gör liknande rörelser. Andra versen lägger sig Katarina och Mustafa ner och gör änglar i snö.*

I detta fall är pedagog Minna alltså med och förebildar för barnen hur musik som rörelse kan se ut.

Sammanfattningsvis kan rörelse lyftas fram i samband med sång, instrumentspel och inspelad musik. På såväl Havsvågen som Solstrålen förekommer främst rörelse såsom ringdans och som ett sätt att gestalta sången, det vill säga musik och rörelse med reproducerande funktion. Till inspelad musik förekommer på Havsvågen

främst reproducerande rörelser, rörelser som skulle kunna lyfta fram en populärkulturell rörelsekanon. På Solstrålen förekommer det till inspelad musik snarare producerande, utforskande rörelse. Intressant i detta sammanhang är att det mera producerande, utforskande (icke-linjära) förhållningssättet till rörelse oftast är i samband med inspelad musik, medan det reproducerande förhållningssättet kopplas samman med sånger som sjungs och till Röris.

På Trädet ser rörelse som aktivitet under musikstunderna annorlunda ut i jämförelse med Solstrålen och Havsvågen. Ringdans förekommer inte, vilket det gjorde på såväl Havsvågen som Solstrålen. Improvisatorisk rörelse till inspelad musik förekommer (T14, T19 och T20) och improviserad rörelse till instrumentspel förekommer (T12 och T17). En av de två skillnaderna mellan förskolorna är att rörelse som illustration av sångtexter betydligt oftare förekommer på Trädet (T2, T3, T4, T6, T11, T13, T16, T18 och T21). Det skulle kunna bero på det stora antalet barn på Trädet som pratar ett annat modersmål än svenska. På Trädet förekommer det också musik som rörelse i samband med sång. Den andra skillnaden mellan förskolorna är att barnen såväl ges som tar utrymme oavsett om det är i ett sammanhang med många barn eller ej, att röra sig spontant till musik under musikstunderna (T2, T3, T4, T6, T11 och T21).

Empirin visar tendenser till att det, i pedagogstyrda sammanhang, till stor del är pedagogen som styr in barnen om det ska bli musik *och* rörelse eller musik *som* rörelse. Vissa rörelser verkar normaliseras, medan andra exkluderas. När barnen sätter på inspelad musik själva verkar barnen spontant arbeta utifrån musik som rörelse.

6.4 Cirkeln, aktiviteter och funktioner

Föreliggande studies delfråga två handlar om hur musikstunderna iscensätts. Det handlar om

- rumslig formation
- linjära respektive icke-linjära arbetssätt
- aktivitet och bakomliggande funktion

Den *rumsliga iscensättningen* där cirkelformationen tycks vara en ritual är övervägande och bryts endast vid några tillfällen då det är rörelse i rummet (och inte enbart som förstärkning av sången). Ritualen (Small, 1998) kan ses som såväl inbjudande till igenkännande trygghet som till fastlåsthet. Ett igenkännande av att ”det finns en prick till just mig”, men fastlåsthet då det kan vara svårt för pedagogen när den upplever det nödvändigt, att bryta formen. Den förskola som oftast går ifrån cirkeln är Trädet, där barnen tar initiativ till och tillåts röra sig spontant till musiken. Barnens riktadhet kan tolkas bero på pedagogen, musiken, men också ting i rummet så som bilder, leksaker, instrument och, i det fall där det finns, även spegeln på väggen.

Musikstundernas iscensättning kan beskrivas vara både *linjärt* och *icke-linjärt*. Linjärt i den betydelse att pedagogen på förhand har planerat musikstundens iscensättning, icke-linjärt då musikstunderna snarare växer fram utan tydligt igångsättande och avslut. Det vanligaste sättet för igångspel av musikstunderna tycks vara det talade ordet, någon form av instruktion, ibland lekfullt. Det händer att musiken i sig själv får vara igångspelare, dock främst på Trädet. Musikstundernas avslut är ibland tydliga med en hejdå-sång. Ibland rinner de ut i sanden och ibland tar något annat uppmärksamheten.

Hur musikstunderna iscensätts kan även skildras genom deras *aktiviteter* och bakomliggande *funktion* (se även Holmberg, 2012a). *Sång*, vilket är den vanligast förekommande aktiviteten under musikstunderna på alla förskolorna är främst av reproducerande karaktär. Reproducerande på det sätt att en icke uttalad sångkanon byggts upp. Det verkar som att det finns en utgångspunkt i materiell bildningsteoretisk objektivism, där ”traditionella” sånger får stå i centrum. Det verkar också finnas en ”enighet” kring vilka sånger som ska sjungas, en repertoar av ”klassiker” och som bringar en kulturell enhetlighet. Endast i undantagsfall intas ett mer producerande, utforskande förhållningssätt till röst och sång. I detta arbete är det centralt hur visan igångspelas och sätten är många: förspel, inräkning, barnen får hänga på, genom repetition

och berättelse. Ledtrådar av olika slag används också: ljud, bilder och rörelse.

Instrumentspel som aktivitet är främst producerande och utforskande. Havsvågens låtsasgitarer inbjuder till lek och ljudlösa improvisationer, där rörelsen tar över som uttryck. Alla förskolorna har musikstunder med flera instrument i ringen, ibland förväntas barnen spela solo, ibland härma varandra och ibland spela samtidigt tillsammans. Trumman får på Solstrålen och Trädet speciell uppmärksamhet då den som har trumman ibland får agera ledare. Det är enbart en förskola, Trädet, som har pianon i flera rum. Skillnaden i att barnen inte enbart kan spela rytmer, utan också melodier ger musicerandet nya dimensioner. Pianot verkar också på ett speciellt sätt bjuda in till musikaliska äventyr mellan barn och pedagog.

Rörelse som aktivitet kan vara av såväl reproducerande och producerande i bemärkelsen utforskande. Reproducerande på det sätt att barnen ska "härma" sin pedagog i Röris, dansa traditionella ringdanser eller illustrera visans text. På Solstrålen ges större möjligheter till utforskande rörelse till inspelad musik. Den utforskande karaktären blir också tydligare i förhållande till inspelad musik, medan det mer reproducerande sker i samband med sång. Trädet skiljer sig från de andra förskolorna när det gäller rörelse. Utforskande rörelse till såväl inspelad musik som till instrumentspel förekommer. Men illustrerande rörelser till sång förekommer betydligt oftare på Trädet än de andra förskolorna. Den andra skillnaden är att barnen på Trädet tar initiativ till och ges möjlighet till att dansa spontant under musikstunderna.

Genom empiriska spår och teoretiska trådar menar jag att pedagogerna på förskolorna kan beskrivas som producerande olika förhållningssätt vilket jag analyserar som uttryck för olika bildningssyn. På Solstrålen och Havsvågen finns en pendling mellan materiell och formell syn på bildning, medan pedagogerna på Trädet snarare uttrycker en kategoriell syn på bildning.

7 MUSIKRELATERAT AKTÖRSKAP

I föreliggande kapitel beskrivs och analyseras aktörskap i musikstunderna. Den didaktiska vem-frågan om aktörer utvidgas till att också inkludera musiken. För att lyfta fram musiken i sig själv och framförallt ha möjlighet att visa på hur det sociala *och* det materiella påverkar musikstunderna inkluderas det materiellas möjlighet till aktörskap. Jag skiljer här på intentionalitet (i fenomenologisk mening) och aktörskap (i meningen att musik kan ses som aktör och kraft i sig själv). På detta sätt menar jag att musik i sig själv kan anses ha kraft att påverka som en av musikstundernas aktörer. Musikstunderna ses som processer av musikrelaterat aktörskap i samspel där musiken med sin stabilitet är den sammanflätande länken.

Eftersom studien befinner sig i ett musikdidaktiskt sammanhang menar jag att Smalls (1998) syn på aktörer kan ses som en teoretisk resurs. Small befinner sig i en västerländsk konsertsituation, där han främst lyfter fram de som framför musiken och de som lyssnar. I en musikstund inom förskolans domän är det inte lika tydligt uppdelat mellan framförare och åhörare. I musikstunderna är barn och pedagoger såväl i, som omgivna och medskapare av musik, vilket öppnar upp för ett differentierat aktörskap. I föreliggande avhandling menar jag att detta är kommensurabelt med olika typer av spelare så som igångspelare, samspelare, medspelare och motspelare. Spelarna har vuxit fram i den abduktiva analysen, i väven av empiriska spår och teoretiska trådar (jfr Small, 1998). Spelare gör alla aktörskap, de gör något, ibland skillnad. En *igångspelare*, är någon (solist) eller något (musik) som sätter

igång handling och som transformerar och modifierar mening. Igångspelarna har som regel en komplex medverkan. En *samspelare* blir aktören då musikstunden växer fram i samspel mellan barn, pedagoger och musik. Det rör sig om tillfällen då det inte går att utläsa om det är någon tydlig solist som agerar igångspelare. En *medspelare* överför mening eller kraft utan att transformera den och har därför ofta en mer trivial medverkan. Den fjärde spelaren är *motspelaren*. Denna spelar fram en dissonans antingen mellan barn-pedagog, barn-musik eller mellan pedagog-musik. Samma aktör kan under en musikstund agera olika spelare. Spelarnas handlingar utgör länk i analysen vilket gör att kedjan av sammankopplingar lyfts fram snarare än någon form av orsak. Kapitlet är uppbyggt utifrån de olika spelarna, igång-, sam-, motspelare.

7.1 Igångspelande solister

Aktörskap i form av igångspelande solister gör såväl barn, som pedagoger och musik.

Barnens aktörskap

Barnens aktörskap handlar bland annat om deras medverkan, musikstundens innehåll och ibland iscensättning. I samtalen med pedagogerna är relationen till barnens aktörskap ett återkommande ämne.

Barnens aktörskap gällande medverkan

Barnens aktörskap när det gäller medverkan kretsar kring huruvida de vill vara med eller ej (H1, H11, S9, T7, T11, T12, T14, T17, T19). I en musikstund (H1) har barn och pedagoger sjungit hejsång. Musikstunden går vidare, Ivar får mycket uppmärksamhet och är aktiv under hela stunden. När de ska sjunga en ny sång vill inte Ivar vara med längre.

1. Kerstin Vänta, nu hör vi inte vad Ivar säger.
2. Ivar Jag vill faktiskt fågeln går till ring och man tar upp händerna.
3. Kerstin Men det är ju en lek, vi ska ju sjunga nu ju.
4. Ivar Nä, det vill jag inte.

5. Kerstin Men vet du vad vi kan göra? Vi kan leka den leken ute sen på eftermiddagen.
6. Ivar Nähä.
7. Kerstin Nu ska vi ta den andra.
8. Ivar Jag är inte med.
9. *Pedagog Tove tar honom i handen och försöker få med honom. Han drar sig undan och sätter sig ner lite utanför ringen.*
10. Kerstin Men du Ivar, om du inte ska vara med och dansa nu, du, Ivar, då får du sätta på dig kläder och gå ut till Pär.
11. Ivar Nähä.

Ivar vill inte byta sång (tur 2), och genom sitt motstånd blir han en motspelare. Kerstin försöker möta honom med förslag om att de kan göra hans lek under eftermiddagen (tur 5), men det vill inte Ivar (tur 6). Ivar gör ytterligare markering genom att säga att han inte är med (tur 8). Ivar ges en möjlighet att gå ut från rummet (tur 10), något som han inte gör. Det blir lite stökigt i ringen, men Ivar fortsätter efter en stund.

1. Ivar Det är tråkigt på dagiset.
2. Kerstin Va?
3. Ivar Det är dumt på dagiset.
4. Kerstin Men jag pratade ju med dig innan samlingen och frågade om du skulle vara med. Då får man ju vara med också. Men nu vill ju du inte vara med helt plötsligt.

Ivars motstånd ger upphov till dissonans mellan pedagogernas och Ivars aktörskap. Han gör motspel, förskolan är både tråkig (tur 1) och dum (tur 3). Pedagogerna har gett Ivar möjlighet till inspel före musikstunden och anser nu att han sagt ja och får stå för det (tur 4). Pedagogernas försök att inspirera Ivar till att vara med lyckas inte, han blir inte heller fascinerad av den nya sången som sjungs, utan håller sig utanför ringen under resten av musikstunden. I efterföljande samtal kommenterar pedagogerna Ivars uppträdande.

1. Kerstin Ivar gillar att stå i mitten på samlingen.
2. Tove Ja, att få uppmärksamheten.
3. Ylva Så det är därför som han får börja? För att ha honom med på tåget lite.
4. T & K Ja.
5. Kerstin Annars kan han bli sur, om han inte får vara först.
6. Tove Och så blir han uttråkad också, när inte fokus är på honom.

Det kan tolkas som att pedagogerna medvetet, för att inspirera Ivar att vara med under musikstunden, ger honom utrymme för igångspel genom uppmärksamhet (tur 2). De ger honom också stort utrymme dels när det gäller ordningen av sångerna (musikstundens iscensättning), dels när det gäller att få igång alla att sjunga och vara den som är först i mitten när de väl ska börja (tur 3). Senare återvänder samtalen till att handla om Ivar och hur pedagogerna tänker sig handskas med honom.

1. Kerstin Men jag tror att nästa gång så ska Ivar inte vara med. För att han fick ju en chans nu, och det var ju mest för att han själv fick bestämma. Då är det Martin som ska få komma in istället.
2. Ylva Tänker du att han inte ska vara med för att det inte ger honom något, eller hur tänker du?
3. Kerstin Nä, precis. Jag tror inte att det ger honom något. För det här är ett typiskt mönster, att han håller sig på sitt håll. Och ändå får han ju chans på chans. Vi ger ju honom chanser hela tiden när han kommer närmare ringen. Han kryper ju närmare ringen flera gånger. Jag kände ju att han kanske vill vara med ändå, fast han inte, men så frågar man honom, och nä, då vill han inte ändå.
4. Tove Nä, han springer iväg.

I samtalen framkommer att pedagogerna upplever sig ge Ivar möjligheter till igångspel (tur 1) och val att vara med eller inte. Ivar uppfattas inte ta dem (tur 4). Pedagogerna försöker ”fånga honom”, men lyckas varken själva, eller med musiken som kraft

inspirera eller fascinera honom tillräckligt mycket för att han ska ta steget in och vara med. Ur barnens perspektiv kan det tolkas som att Ivar är en igångspelare som får stor plats, medan de andra blir medspelare med aktörskap när det gäller att välja vem de ska dansa med. Under en annan musikstund (H11) då det övas inför Lucia, har en pojke valt att inte vara med. Han har gått åt sidan och satt sig på en stol vid ett bord bredvid ringen. Hans aktörskap kan ses som ett tyst motspel. Under musikstunden kommenterar ingen pedagog handlingen, men vid efterföljande samtal pratar vi om pojken som inte ville vara med.

1. Tove Jag vet inte riktigt vad vi har tänkt, men att förhoppningsvis blir han väl mer taggad när där är fler. Jag vet inte riktigt varför han, för han har varit med innan.

Jag tolkar det som att pedagogerna inte nämnvärt reflekterat över pojkens val att inte vara med. De verkar tänka att det löser sig med tiden, de vill inte pressa honom in i något. Samtidigt är det kanske så att pedagogerna inte litar till sin egen förmåga att entusiasmera, de tänker sig att mängden barn snarare fångar än pedagogerna. Detta skulle innebära att pedagogerna lämnar över sitt ansvar till barnen.

Även på förskolan Solstrålen gör barn aktörskap när det gäller att vara med eller inte. Vid en musikstund (S9) sjungs sången Gubben i lådan. Det innebär att barnen och pedagog Lilian sitter i en ring runt en låda med en filt över. Ett barn i taget får sitta i lådan under en vers. Flera barn har redan gjort det och det börjar dra ut på tiden. Några barn börjar tröttna och småpratar. En pojke kryper ner och gömmer sig i lådan.

1. Lilian Orkar vi någon till? Ska vi se, vi har Teo, det är Teos tur.
2. *Barnen börjar prata lite med varandra.*
3. Lilian Hur många vill vara i lådan? Hanana vill, vill du Ottilia?

4. *Först virrar Ottilia ett nej, men ångrar sig, nickar med huvudet och räcker upp handen. Gunilla frågar ytterligare en flicka om hon vill vara i lådan, men hon virrar ett nekande svar med huvudet.*
5. Lilian Isak, Isak, nu har vi bara tre barn kvar.
6. *Pedagog 2 tittar på Lilian och pekar på Ottilia.*
7. Ped 2 Detta barnet vill också.
8. Lilian Jag vet inte om pojkarna orkar mer. Vi pausar.
9. *Pojken tar av filten från den som tagit den över sitt huvud.*
10. Lilian Vi ska sjunga för dig, jag ska bara ta ut dem som inte orkar mer. De får göra något annat. Samuel vad vill du göra? Ni får gå ut där och leka förresten, vi har inte så mycket att välja på kom jag på. Ni får gå ut ni som inte orkar mer. Ni som vi inte har sjungit för ni får stanna.

Barnens aktörskap relateras dels till huruvida de vill vara i lådan eller inte (tur 1 och 3), dels huruvida de vill stanna medan det sjungs för alla eller inte (tur 10). Även om avgörandet för huruvida barnen vill vara i lådan kan tyckas ligga i ett samspel mellan barnet och Lilian, kan det också tolkas som att den något stökiga gruppen, där allt fler snarare intar motspelade än medspelade aktörskap, kan påverka beslutet. Kanske är det ur barnens perspektiv inte så intressant att ligga i lådan om de flesta kamrater verkar vilja gå därifrån. Det skulle innebära att även om barnet ur pedagogens perspektiv erbjuds aktörskap som igångspelare, så är barnets valmöjlighet i realiteten påverkat och förminskat av barngruppen, med-, eller motspelarna runt om. Senare under musikstunden handlar barnens aktörskap om huruvida de vill stanna kvar i rummet eller inte (tur 10). Ett utrymme som dels ur pedagogens perspektiv kan handla om att de har svårt att fånga barnen under en längre tid, dels att Lilian uppfattar det som viktigare med lugn och trevlig stämning i rummet än att alla är med och sjunger för varandra. Det kan också tolkas som att musiken i sig själv inte har kraft nog att hålla alla intresserade under så lång tid som sången tar att göra med många barn.

Även på förskolan Trädet handlar barnens aktörskap bland annat om medverkan. Under musikstunden (T7) då barnen ska

räkna ut vilket instrument som är borta vill bland annat Katrine inte vara med och pedagog Minna möter upp.

1. Katrine Jag vill inte vara med.
2. Minna Vill du inte vara med?
3. Mergim Inte jag heller.
4. Minna Du får gå ut och se om där är någon mer där ute.
5. *Mergim reser sig och menar att han också ska gå ut.*
6. Minna Men vem ska gissa på Evas då?
7. Mergim Jag ville gå ut.
8. Minna Men vi får ta omgången ut här. Mergim du får stanna.
9. *Katrine står i dörren och tittar ut, hon stannar kvar i rummet.*
10. Minna Katrine, du får också stanna. Jag tror att vi gör så att vi stannar. Vi sätter oss ner. Också har ju Eva tagit bort något. Vad har hon tagit bort?

Det verkar som om Minna i stunden har svårt att avgöra huruvida hon ska låta Katrine slippa vara med eller inte. Till en början erbjuds de som inte vill vara med att gå ut (tur 4), men eftersom detta får konsekvenser där fler i så fall också måste få möjlighet att gå ut, och leken då faller i brist på antal barn (tur 6), tvingas Minna att ändra sig (tur 8). Jag menar att det också blir en fråga om vem som har det pedagogiska ansvaret, pedagogerna eller barnen. Pedagogerna kommenterar händelsen i ett senare samtal.

1. Ylva Hur brukar ni arbeta? Om de vill gå ifrån så får de göra det eller?
2. Mats Det är lite olika. Vi har inte kommit, vi är mitt uppe i den diskussionen.
3. Minna Sist hade jag ju öppen dörr så att de kunde komma och gå som de ville.
4. Camilla Men nu har du ändå stängt dörren. Och har en grej som ska gå runt. Alla ska ju ändå få visa.
5. Mats Här tycker jag nog att man ska ha respekt för den som gör. Att alla ska vara med.

Det kan tolkas som att detta är något som pedagogerna arbetar aktivt med och reflekterar över, att möjliggöra barns aktörskap som igångspelare kring deras medverkan och samtidigt kunna genomföra aktiviteter som bygger på att barnen är kvar i rummet.

Barnens aktörskap gällande innehåll

Barnens aktörskap när det gäller innehåll kan handla om att få välja rörelser (S5, T16 och T18), inspelad musik (T1, T8 och T11), instrument (S6 och T7) och sånger (H5 och S3). På Solstrålen har de ibland Storsång (S3), med barn och personal från två avdelningar tillsammans. En del av sångerna är förbestämda av pedagogerna, en del av sångerna får barnen välja. Vilket barn som ska välja avgörs av en snurrande ketchupflaska. Den flaskan pekar på får välja sång.

1. Lilian ...Nu kör vi, owii. Nu får vi se vem det blev, och det blev Lykke (*vuxen*), och då tar vi Amelia istället. Tyvärr Lykke, Amelia vad skulle du vilja sjunga?
2. Lykke Amelia, vad vill du sjunga?
3. *Amelia nickar*
4. Lilian Ja, du vill sjunga, men vad? Vad brukar du sjunga?
5. Barn Hon brukar sjunga ehh...
6. Ped Schh...
7. *Amelia skruvar lite på sig.*
8. Ped Imse vimse spindel? Ja, hon vill Imse vimse spindel.
9. Lilian Imse Vimse spindel, ja, vilken är det? Är det den tokiga varianten eller är det den vanliga?
10. Ped Den vanliga, ja vi tar den vanliga.
11. Lilian Den vanliga, ja då tar vi den först.
12. Ped Så kan vi ta den tokiga sen.

Amelia erbjuds ett igångspelande aktörskap i form av val av sång. Kanske är det dock snarare pedagogen som i brist på tecken från Amelia (tur 3 och 7) agerar igångspelare genom att välja sång. Sången som bestäms visar Amelia varken visar ett jakande eller nekande förhållande till (tur 8). I stunden av aktörskap uppstår viss dissonans mellan Amelia och Lilian, eftersom det tänkta aktörskapet går över till pedagog Lykke. När väl Imse vimse spindel

är bestämt behöver Lilian veta vilken variant det är som Amelia önskar, även här är det pedagogen som kommer med förslag, den vanliga (tur 10), vilket det till en början blir. Denna följs dock på initiativ av Lilian upp av den tokiga varianten (tur 12), vilket gör att aktörskapet som Amelia erbjuder, men inte tar i själva verket förflyttas till en andra pedagog. Men att låta barnen välja sånger är trots allt ett sätt att bjuda in till ingångspelande aktörskap och möjliggör för barnen att forma musikstunden. För några barn går det lätt att välja sång.

1. Lilian Vilken ska vi ta Hanana?
2. Hanana Bä bä vita lamm.
3. Lilian Bä bä vita lamm, mmmm. Är det den vanliga, eller är det den Ehh? Jag tror faktiskt det är den rullerullerull Bä bä Hanana vill ha.
4. *Hanana börjar sjunga Imse vimse, själv och får slutföra det, med applåder.*
5. Lilian Bra Hanana, då tar vi den.

Denna typ av aktörskap kan problematiseras dels utifrån antalet barn som ges möjlighet att vara igångspelare i förhållande till antalet barn som blir medspelare, dels i relation till möjligheten att lära nya sånger. Balansen mellan att som pedagog vara en igångspelande inspiratör och att för barnen möjliggöra igångspelande aktörskap i musikstunden verkar vara subtil.

Under en musikstund (S6) ska instrument plockas fram och delas ut. Pedagog Lilian ger gruppens äldsta barn, Atle, uppgiften att både räkna barnen och dela ut instrument till var och en. Atles solospel kommenteras av Lilian i ett senare samtal.

1. Ylva Nu får han räkna här, var det någon speciell tanke bakom att det är just han som får göra det?
2. Lilian Ja, att skapa utmaning för de äldre barnen. Det är han och Ruben, som då när vi hade Kalle kändes lite sådär tonårsutflippade, lite så, så då tänkte jag att de får ha lite uppgifter.

Utifrån Lilians ord, att skapa utmaning för de äldre barnen (tur 2) kan det i detta sammanhang tolkas handla om att till större del låta dem vara samspelare och inte enbart medspelare. Utmaningen kretsar dock kring räkning och utdelning av instrument, snarare än om något musikaliskt. Balansen mellan barnens och pedagogernas aktörskap är något som pedagog Lykke kommenterar i ett efterföljande samtal.

1. Lykke ...jag är inte överens med mig själv, ska jag släppa dem, eller ska jag inte. Ska de få agera spontant eller ska jag kontrollstyra dem?

Detta dilemma, barnens utrymme till aktörskap, speglas i musikstunden (S4), där Lykke tar ut både Ali och Hampus för samtal utanför rummet. Lykke själv är något oklar med syftet och målet för stunden vilket kan påverka ledarrollen och kanske ger utrymme för det som barnen säger, ”dans men inte trams”. Lykke menar i uppföljande samtal att barn har förändrats.

1. Lykke Det är jättestor skillnad på barn, de är liksom inte barn på det sättet. Jag upplever dem mycket som tonåringar på sitt sätt att vara trotsiga och göra tvärtemot och attityd.

Lykke fortsätter att kommentera hur hon upplever att samspelet mellan barn och vuxna förändrats och därmed också vuxnas möjlighet att relatera till barnens aktörskap.

1. Lykke Ja, men också samspel mellan vuxna och barn har blivit ur led kan jag känna. Men så vet jag inte för samtidigt så vill jag ju att de ska få vara spontana att de ska få leva ut, men sen finns det situationer när de måste lära sig lyssna och göra som vi vuxna säger. Och då känner jag att om jag släpper i vissa, får jag då ihop dem i en annan situation? Eller måste jag hålla dem stenhårt alltid? Så jag är liksom inte överens med mig själv.

Under musikstunden (T7) där barnen ska räkna ut vilket instrument som är borta får barnen i slutet av stunden, då de ska spela tillsammans, själva välja vilket instrument de vill spela på.

1. *Ana tar clavesen, men Katrine vill också ha dem. Hon kastar sig över Ana som i rena förskräckelsen reser sig upp, men håller kvar sina claves.*
2. *Katrine Jag har tagit claves, jag har tagit claves.*
3. *Minna går och hämtar ett par claves även till Katrine. Minna spelar lite på dem och räcker fram dem till Katrine. Samtidigt går Ana undan med sina.*
4. *Katrine Jag ha dem.*
5. *Katrine pekar på Anas.*
6. *Katrine Jag vill inte vara med mer.*
7. *Katrine går ut ur rummet.*

Barnens igångspel gäller innehåll på det sätt att de själva får välja instrument. Samtidigt kan igångspelet tolkas övergå i ett motspel då en dissonans uppstår mellan barnen som vill ha samma instrument. En dissonans som leder till att ett barn inte längre är med på musikstunden. I stunder med färre barn tycks barnen i större utsträckning bli igångspelare. Initiativet till musikstunden kan i högre grad komma från barnen. Ett exempel på det är musikstunden (T1) då Magdalenas igångspel av en specifik rytm i sången *We will rock you* tas till vara av pedagog Karolin.

Det finns också stunder (T16) då barnen utifrån Karolins sång, ges möjligheter till igångspel när det gäller rörelser. Alla barn har var sitt instrument i handen.

1. *Karolin Vad ska vi göra nu?*
2. *Besarta Springa.*
3. *Karolin Kan vi hoppa tror ni?*
4. *Barn Ja.*
5. *Karolin Vad ska vi göra nu?*
6. *Besarta Gå upp.*
7. *Karolin Nu ska vi sitta och spela.*
8. *Varje vers slutar med "och sen så tar det stopp".*

Barnens aktörskap gäller såväl innehåll som iscensättning, vad och hur de ska göra till varje vers. Karolin har bestämt vilken sång som ska sjungas, men inom sången finns det utrymme för barnens igångspelade aktörskap gällande såväl innehåll som iscensättning.

Att som pedagog försöka samspela med barnens igångspel kommenteras av pedagogerna på Trädet i senare samtal. Ett sådant igångspel handlar om att barnen inte nödvändigtvis måste sitta still på sina platser.

1. Mats Alltså de blir ju fångade av det på ett annat sätt. För att de får vara med och bestämma vad de vill göra. Om de bara ska sitta stilla så lär de sig mest att de ska sitta stilla. För det är vuxna som bestämmer hur de ska fungera.

Det kan tolkas som att pedagogerna på ett medvetet sätt försöker att inte bli motspelare till barnens igångspel, utan snarare samspelare.

1. Camilla Sedan kan man ju se de två pojkarna som sjunger i dammsugarslangen, de är inte alls med. Men de har ju någon annan grej där. Som ändå inte stör.
2. Mats Men sedan är frågan ändå det är väldigt svårt det där.
3. Camilla De blir ju inte fångade av detta ju, de har hittat en annan grej där.
4. Mats Eller så är det bara något annat som är mer intressant.
5. Ylva Om man skulle fråga dem vad det är för sång vi sjunger tror ni att de skulle veta det då?
6. Camilla Ja.
7. Ylva Så då är de egentligen med.
8. Camilla Ja.

Pedagogerna upplever alltså att barnen är med till den grad att de är medvetna om vad som sker i rummet. Så länge barnen inte stör

med det som de gör, och verkar medvetna om aktiviteten som pågår i rummet, så vill pedagogerna inte agera motspelare, även om barnens görande inte verkar ha direkt anknytning till aktiviteten i rummet. Det är inte alltid som barnens igångspel uppmärksammas av pedagogerna. På Solstrålen (S4) förväntas barnen genom sin rörelse gestalta musiken (Mozart, konsert no 21 i C-dur) som spelas.

1. Ali Det är bara ljud.
2. Nicki, Tilde och Albert *går upp och gör några piruetter.*
3. Lykke Är det bara ljud?
4. Nicki Balett.
5. Lykke Låter det som balettmusik?
6. Barn Som skelettmusik.
7. *Efter någon minuts dansande tar Lykke ut både Hampus och Ali ur rummet, de har stört koncentrationen för de andra i rummet. För att få ordning på de barn som är kvar försöker Lykke fokusera barnens uppmärksamhet.*
8. Lykke Nu är det musiken vi pratar om. Nicki och Tilde är ute på golvet och dansar balett. Vill ni dansa balett till denna musiken?
9. Albert Jag kan en till musik, den heter dansband.

Något senare under musikstunden kommer de tillbaka till just genrer.

10. Lykke Men har ni lyssnat på denna nu? Nu sjunger de nästan opera.
11. *Nicki ställer sig upp öppnar munnen stort, höjer sina ögonbryn, lägger sina armar och händer på magen och låtsassjunger opera.*
12. Lykke Ja, så sjunger de ju inte, men de sjunger opera.

Barnen i ovanstående excerpter visar på en genremedvetenhet. Att dansa balett till den klassiska musiken (tur 2 och 4), eller att resa sig upp och med sin kropp och mimik, stora mun och höga ögonbryn (tur 11) visa hur operasångerskor ser ut är ett sätt att generalisera musikgenren. Men inget av detta fördjupas eller an-

vänds vidare av Lykke. Inte heller Alberts kommentar (tur 9) att han kan en till, nämligen dansband, uppmärksammas av Lykke.

Barnens aktörskap gällande iscensättning

Iscensättning i samband med barnens aktörskap handlar om hur de ska dansa (H10) och om en sång ska få ackompanjeras av instrument (T19). På förskolan Havsvågen gör barnen aktörskap i relation till iscensättning vid ett tillfälle. Barn och pedagoger har suttit ner i ring och övat Luciasångerna. Nu ska de dansa juldanser och Kerstin spelar igång genom att ge instruktioner och valmöjligheter.

1. Kerstin Får jag fråga alla barnen. Går det bra idag att dansa själv, eller behöver ni en fröken?
2. Några barn svarar nej.
3. Kerstin Men vaddå nej – klarar ni inte av att dansa själv?
4. Barn Jooo
5. Kerstin Men vad bra.

Barnen gör aktörskap som samspelare när det gäller hur de ska dansa, i detta fall med eller utan pedagoger (tur 1). Några barn svarar försiktigt nej (tur 2) och Kerstin försöker utmana dem genom sin andra fråga (tur 3). Att ha en aktiv pedagog ses i detta sammanhang inte som något positivt, utan snarare något som barnen utmanas att klara sig utan. Det kan tolkas som att pedagog Kerstin bjuder in barnen att ta över aktiviteten.

Musikstunden (T19) där dans är i fokus påbörjas med att alla barnen får spela på en trumma som skickas runt i ringen.

1. Minna spelar en rytm på trumman, och börjar sedan sjunga
Nu ska vi spela på trumman. Alla barnen får spela på trumman, medan de andra sjunger om honom/henne. När de två sista barnen ska spela på sina trummor är Besarta uppe och hämtar instrument även till de andra barnen. Minna låter henne hållas tills de sjungit om alla barnen.
2. Minna Jag tror minsann att vi har fått en ny fröken i denna grupp.
3. Besarta Nu har alla instrument.
4. Minna Mmm, men vet du vad. Nu ska vi lägga tillbaka dem.

Minna verkar anse det viktigare med Besartas igångspel (att plocka fram och få alla att spela instrument) än att det blir som det kanske var tänkt från början nämligen att den som har trumman är solist. När den sången är slut och stundens dansaktivitet ska påbörjas tar Minna genom ett igångspel tillbaka aktörskapet och barnen får lägga tillbaka instrumenten.

Pedagogerna som kommenterar har tittat på videoobservationerna från en musikstund (T6) där barnen precis skickat runt en trumma som de förväntas spela på till sång från de andra.

1. Ylva När ni ser detta vad tänker ni på?
2. Mats Att det finns en väldig glädje i att spela. Att få spela.
3. Camilla Att alla är med fast på olika sätt.
4. Minna När jag satt där kändes det mer som kaos. Sen när jag ser på det känns det inte alls lika kaosaktigt.
5. Camilla Jag kände, att jag har nog varit mer sådan innan. Att jag tyckt att det här hade varit kaos liksom. Men nu har jag börjat se, eller försöker i alla fall att det finns...
6. Mats Att det finns något att lära sig i det också.

Det kan tolkas som att pedagogerna på förskolan Trädet arbetat med balansen mellan pedagogernas och barnens igångspel, att hitta vägar för att inte stoppa, utan att genom samspel behålla fokus. Under samma sång i samma musikstund, plockar några barn fram andra instrument, så att den som spelar trumma inte längre är solist. Pedagogerna stoppar inte initiativet.

1. Camilla De har ju andra instrument också liksom.
2. Ylva Ja, det är inget som ni säger nej till när de plockar upp andra?
3. Mats Det är nog lite olika tror jag. Ibland känner man att om de redan har börjat med utforskning av ett instrument så blir det fel om man plockar undan dem.
4. Camilla Det blir ju ändå koncentration på trumman hela tiden. Om man vill att de ska koncentrera sig runt det.

Det verkar som att så länge andra instrument inte stör den centrala aktiviteten så är det inget som pedagogerna avbryter.

Sammanfattningsvis relaterar barnens aktörskap till tre saker, medverkan, innehåll och iscensättning. När det gäller *medverkan* får barnen ibland redan innan stunden börjar välja om de vill vara med eller inte på just musikstunden. Ibland vet dock inte barnen vad det är de väljer. Vid ett tillfälle ska barn och pedagoger gå iväg och sjunga i en kör tillsammans med andra barn. Pedagog Kerstin (H) har förklarat vad de ska göra och de barn som vill följa med får följa med. Inför promenaden till kören hjälper jag en pojke med sin jacka och passar på att fråga vad det är han ska göra. ”Jag ska till ICA Maxi och stå i kö”, svarar pojken. Det blir uppenbart att han inte vet vad det är han valt att göra. Det ställs på sin spets att barnen inte alltid vet vad det är de väljer eller väljer bort. Vid andra tillfälle kan ett visst motstånd tolkas där barnen är i samma rum, men väljer att sätta sig vid sidan om. På förskolan Trädet arbetar de också med barnens aktörskap som igångspelare. Inte enbart huruvida barnen vill vara med eller ej inför en musikstund, utan även under en musikstund. Hur kan man hantera barn som efter en stund vill gå därifrån trots att detta kanske leder till att de andra barnen då inte kan göra det som pedagogen tänkt? Barnens aktörskap kretsar också kring musikstundens *innehåll*. Det ges möjligheter att påverka vad i form av vilken musik, vilka rörelser och vilka instrument som ska användas. I samband med barnens aktörskap kring innehåll verkar det som att innehåll får metodstatus. Barnen har inga möjligheter att göra aktörskap innan musikstunden börjar, utan snarare under stunden. Därmed blir aktörskap i innehållsrelaterade frågor (till exempel instrument att spela, musik att dansa till eller sånger att sjunga), begränsat till att gälla iscensättning, vilket leder till att musikstunder med många barn tycks bidra till ett fåtal igångspelare, de flesta är snarare medspelare.

Pedagogernas aktörskap

Pedagogernas aktörskap kretsar kring val av innehåll, iscensättning och gruppformering.

Pedagogernas aktörskap gällande innehåll

En dimension av pedagogernas aktörskap kretsar kring val av innehåll. Urvalskriterier för musikstundernas innehåll är varken när det gäller vad som ska göras eller talas om tydligt synliggjorda. I samtalen med pedagogerna om aktörskap kring hur eller varför de valt att arbeta med stundens centrerade innehåll finns det varierande svar. Aktörskap bakom musikstundens innehåll talar pedagogerna om i termer av igenkänningsfaktor, tradition och egna preferenser.

Igenkänningsfaktorn lyfter några pedagoger som ett kriterium för aktörskap i samband med urval av innehåll (H1, S4, T11, T13). På Havsvågen berättar pedagog Kerstin om urvalet i musikstunden Ringdans (H1).

1. Kerstin Det är just för att jag vet att vi har gjort dem innan.

Urvalet sker utifrån pedagogernas önskan om att barnen känner till sångerna sedan tidigare. På Solstrålen, när de sitter och lyssnar på musik (S4) väljer pedagog Lykke Lille katt och hon kommenterar sitt val.

1. Lykke Jaa, de kände igen det och liksom det vi sjunger här finns även på datorn, alltså det finns i ett större sammanhang, än bara i gruppen.

Lykke verkar ha igenkänningsfaktorn som ett kriterium för urval av innehåll. Även på Trädet händer det att pedagog Mats låter just barnens förkunskap vara kriterium för val av sång (T11). Mats samlar leksaker som han tänker att barnen kan associera sånger till, i en låda.

1. Ylva Och de sakerna är de utifrån sånger som du har funderat ut innan?
2. Mats Det är sånger som vi brukar sjunga, som de känner till.

Igenkänningsfaktor som urvalskriterium kan tolkas lyfta fram aktörskap i samspel eftersom pedagogerna i sina val utgår från barnen.

Ett annat kriterium för urval tycks vara förskolans *tradition*, vilket främst kommer upp i samband med Lucia (H10, S11 och T13). På Havsvågen kommenterar pedagog Kerstin hur de valt sånger till Luciatåget (H10).

1. Kerstin Ehh, vi gjorde ett häfte i fjol, eller om det var året innan, när jag jobbade på en annan avdelning, som har följt med. Sedan i år så har dom, så har Sanna kommit med förslag på fyra sånger som vi kunde sjunga på Luciatåget. Och då sa jag att måste det bara vara fyra sånger? Man kan väl ha hur många man vill?
2. Ylva Ja.
3. Kerstin Sen så tycker väl jag att det är bra med traditioner, saker man känner igen, alltså.

Urvalet tycks ske utifrån tradition (tur 3), men också ”följt av” slentrian (tur 1). När det gäller att välja Luciasånger på Solstrålen kommenterar Lilian detta i ett senare samtal.

1. Lilian Det var faktiskt en tjej på avdelningen X, som hade arbetat med förskoleklassbarn tidigare. Och jag har ju hållit i det nästan alla år så att säga, men hon sa liksom själv att hon hade ett färdigt sånghäfte och det tyckte jag var ett trevligt initiativ och då gick vi igenom det på vår planeringsdag, sen så gick vi igenom den så sa vi den tar vi den tar vi bort osv. Så blev det så. Någon var lite för avancerad så då tog vi bort den och så där.

Även på Solstrålen verkar tradition, men i detta fall i kombination med svårighetsgrad som avgör om sångerna får vara med eller inte i ett Luciatåg. Även på Trädet är pedagogerna måna om att arbeta utifrån balansen mellan det som barnen kan tänkas

känna igen, det som kan tänkas vara lagom svårt och tradition. Till exempel kommer Bjällerklang i Luciasammanhang upp.

1. Camilla Vi hade ju lite diskussioner om vi skulle ha med den eller inte detta året (*syftar till Bjällerklang*). För just texten är, den är ganska svår.
2. Ylva Svår för att den är lång eller svåra ord?
3. Camilla Ja, spiltan, ja det är många nya begrepp för dem, som blacken står, och det är mycket de inte förstår, och då blev det att de sjöng inte alls på den. Men spelandet var så stor del i den låten, de tyckte det var så roligt att spela med i den. Så då kände vi att då kortar vi ner den till bara refrängen, så får de vara med och spela på den, för den var så populär. Alla barnen ohh, Bjällerklang, nu får vi spela.
4. Karolin Den hade jag ju inte med i själva sagan heller. För att just för stunden hittade jag ingen koppling mellan Lucia och Bjällerklang. Men den skulle man kunna bryta ner och ha en saga om ju. Så kanske texten blir mer förståelig. Vem är Blacken...

Det kan tolkas som att Camilla och Karolin är så pass måna om att möta barnens spelentusiasm, att de är beredda att förändra sången (tur 3) till förmån för spelandet. Pedagog Camilla ställer sig också kritisk till det traditionella som urvalskriterium.

1. Camilla Jag tänker om Luciarepertoaren att den överlag kanske ska förändras lite.
2. Ylva I någon speciell riktning?
3. Camilla Det är gammalt, eller många av de där gamla Lucia-sångerna har äldre svenska. Jag undrar, jag är inte så där jätteinsatt i modernare repertoar när det gäller Lucia.
4. Ylva Finns det?
5. Camilla Ja, det finns det ju säkert.
6. Karolin Eller så skriver man om texten själv.
7. Camilla Ja, men det känns ju också lite tråkigt. För det är ju ändå tradition.

8. Karolin Tradition, ja. Men det tycker inte jag är så...bara man gör liksom så...så tycker inte jag det gör så mycket att det är gammalt.
9. Camilla Sedan är det ändå en repertoar som man har nytta av. Som man har med sig sedan i skollådern.
10. Karolin Den kommer ju alltid.

Camilla verkar vara lite ambivalent till Luciasångernas aktualitet och förankring hos barnen (tur 1 och 3). Lösningen som Karolin ser det är att de skriver om texter själva (tur 6). Något som Camilla är tveksam till eftersom just Lucia handlar om en tradition (tur 7). Utifrån traditionsperspektivet menar Karolin att det inte gör så mycket att det är äldre visor (tur 8). Så småningom kan det tolkas som att deras verksamhet är en form av förberedelse inför skolstart och deras traditioner (tur 9 och 10). Camilla och Karolin uttrycker ett behov av att prata sig samman både när det gäller repertoar av visor (vad) och metod för att lära ut dem (hur).

1. Camilla Ja, men det är sådana saker som jag tycker, att vi många gånger kastar ihop lite, det känns som att tiden är det som man har sämst. Man skulle gärna egentligen vilja sitta ner och fundera...
2. Karolin Ja, verkligen fundera på varför man har Lucia. Och verkligen parta om varför väljer vi de sångerna? Nu blir det att vi tar samma sånger som förra året. Det är ju dels för att det finns en tanke med att de ska känna igen det. Men det är också det att jag har inte tid att sätta oss ner, men det är ju det man skulle vilja. Tänka igenom. Det finns ju så mycket kring Lucia.

Såväl tid som logistik (tur 1 och 2) upplevs som svårigheter för urval när det gäller innehåll. Med tradition som urvalskriterium kan pedagogernas aktörskap bli mer av ett växelspel mellan igångspelade och medspelade. Pedagogerna spelar igång traditionen, i detta fall Lucia, men ställer sig samtidigt delvis kritiska till traditionen och blir därmed mer av medspelare som inte aktivt gör om musikstunden och då skulle kunna ses som samspelare.

Ibland på Solstrålen får den *egna preferensen* stå som kriterium för urval (S2 och S4). När Lykke på Solstrålen ska lyssna på musik (S4) tillsammans med barnen väljer hon till exempel Michael Jackson, vilket hon kommenterar i ett senare samtal.

1. Lykke ...Det att det är något som får mig att bli glad. Något som jag tycker om, något positivt, något som kändes bra.

Lykke använder egna preferensramar, musik som hon helt enkelt själv tycker är bra som kriterier för innehåll. Även när det gäller aktörskap i samband med inköp till förskolans musikbibliotek kan de egna preferenserna utifrån variation styra, vilket kommenteras av pedagog Lilian i ett senare samtal.

1. Lilian Ja, tyvärr har det nog varit så här att vi köpte lite grann i början, Lykke och jag. Vi skulle ha lite blandat. Lite klassiskt och lite avslappning. Och sedan tog pengarna slut. Sedan har barnen kommit med skivor hemifrån som har utökat vår bank lite, och det är väl så vi ska fortsätta.

Jag tolkar det som att pedagogerna inte har någon egen specifik idé kring musikutbudet som de vill presentera eller ha tillgängligt för barnen. Lilians kategorisering är relativt grov, klassiskt och avslappning (klassiskt kan ju vara avslappning) med frånvaro av till exempel ”barnmusik”. Istället bjuder pedagogerna in barnen att ”ta över” genom att ta med sig skivor själva. Pedagogerna på Trädet har en annan uppfattning när det gäller variation eller tradition i samband med inspelad musik.

1. Anders Det är en sån grej jag har tänkt på. Jag har ofta tänkt att köpa skivor hit. Så att det finns lite urval.
2. Ylva Ja, du tycker att det finns inte så mycket urval idag?
3. Anders Nej...Det finns det inte. Så mycket musik som det finns.
4. Ylva Vad är det du skulle vilja komplettera med? Vad är det du känner att du saknar?

5. Anders Jag saknar egentligen, olika sorters musik. Jag vet att någon gång var jag och hittade musik från olika länder, ja men olika sorters musik. Det kan vara lite barnmusik, fem myror, lite James och Carin och också annat. Bara mer musik av olika slag. Jag tror också att om det finns mycket skivor att sätta på då, då kan man nog också låta barnen, då kan man välja att ha några barnskivor som de får, deras som de får hantera, så kan vi liksom ha de andra uppe hos oss.

Anders upplever att förskolan har för lite variation på musiken som de köpt in (tur 1 och 3) i förhållande till vad som finns på marknaden utanför förskolan. Han sätter det dessutom i relation till barnens möjlighet till variation när det gäller ett igångspelande aktörskap i samband med inspelad musik (tur 5). Utgångspunkt i pedagogens egna referenser i val av musik, så som hos Lykke på Solstrålen gör pedagogen till igångspelare och barnen till medspelare. När utgångspunkten är barnens val, så som hos Lilian på Solstrålen, kan barnen bli igångspelare medan pedagogerna snarare blir medspelare. Vid musikstunder där det spelas musik som barnen själva valt lämnar ofta pedagogerna rummet såväl på Havsvågen som Solstrålen. På Trädet är dock pedagogerna ofta kvar i rummet. Anders på Trädet uttalar en önskan om större variation, oavsett om det handlar om genre eller världsmusik. Ett stort utbud, eller stor variation skulle kunna inbjuda till ett samspelande musikrelaterat aktörskap i process.

Pedagogernas aktörskap gällande iscensättning

Pedagogernas aktörskap i samband med iscensättning handlar ofta som pedagogerna själva uttrycker det, om att ”fånga barnen”, vilket skulle kunna tolkas som att de önskar att barnen blir ”fascinerade” (Fink-Jensen, 2006). Eftersom pedagoger från alla tre förskolor uttrycker det just som att ”fånga” har jag dock valt att behålla deras ord. Det verkar finnas tre sätt att ”fånga barnen”: variation, uppmuntran och lotsning. Även om pedagoger från alla förskolorna pratar om det, så är det enbart på Trädet som de arbetar med variation som en framträdande strategi. När det gäller aktörskap att fånga genom *variation* handlar det

om variation av kompsätt (T2, T4), tonartshöjning (T2), instrumentbyte, dynamik (T16) rörelse (T16 och T18), bilder (S11 och T13), förändrad text (T3) och lek (T13).

När de under en musikstund (T2) sjungit den klassiska varianten av Bä bä vita lamm förändrar pedagog Karolin sitt komp till ett mera rockigt komp. Flera av barnen ställer sig spontant upp och dansar. Karolin använder variation av *ackompanjemang*, som en variationsstrategi för att fånga barnen. En annan typ av variation som Karolin och Mats arbetar med är *tonartshöjning*. Efter att en och samma sång sjungits ett antal gånger höjer de tonarten och får på så vis till en viss spänning, eller kraft att fortsätta sjunga (T2).

1. Karolin sätter sig vid pianot och spelar förspelet till *En elefant balanserade*, så att de kan sjunga den tillsammans. Karolin kompar vidare på pianot.

2. Karolin Det är väldigt många elefanter som hoppar här. Kan vi se om det finns några elefanter som balanserar här. Hur ser man ut när man balanserar?

3. Karolin höjer sången en halv tonsteg och sätter igång så att de sjunger sången igen.

Under samma musikstund sjunger barnen Blinka lilla stjärna. Karolin introducerar sångerna från ett klockspel och när alla barnen förstått vilken sång de ska sjunga varierar hon *instrument* genom att byta till pianot. Även förändringar i *dynamik* kan ses som att arbeta utifrån variation. Vid ett tillfälle då det övas inför Lucia sjunger de Ute är mörkt och kallt och pedagog Karolin tar det långsamt så att barnen ska hinna tänka på texten och själv hinna peka på bilderna.

1. Karolin Nu ska vi sjunga den jättesvagt en gång till.

2. De sjunger sången en gång till.

3. Besarta Kan vi ta det igen?

4. Karolin Ja, det kan vi, vi tar den en gång och så sjunger ni den starkt och jag sjunger den svagt. Är ni med?

5. De sjunger sången.

6. Karolin Vet ni vad, nu tycker jag att ni sjunger sången jätte jätte jättestarkt, det är nästan så att jag tycker att ni skriker.
7. Katrine Ja, ni skriker jättehögt.
8. Karolin Ja, men det var bra för jag sa till er att sjunga jättehögt, och det gjorde ni. Kan vi ta det någonstans mitt emellan, så att det blir så här.
9. *Karolin förebildar.*

Karolin försöker ”fånga” barnen med hjälp av variation i musiken. Först genom att uppmana dem att sjunga jättestarkt (tur 6) och sedan mitt emellan (tur 8). Karolin använder nyansskillnad som en strategi för variation och som ett sätt att fånga barnen, vilket också bekräftas i det senare samtalet med Karolin.

1. Karolin Jag märkte att de inte sjöng så mycket, och så ville jag se om jag kunde jobba med nyansskillnad, och göra en förändring.

Karolin varierar även med hjälp av *rörelse*. Lägesförändring, till exempel att stå istället för att sitta ger också variation. Under en musikstund (T18), har barnen och pedagog Karolin redan sjungit i ett hus en gång.

1. Karolin Ska vi ställa oss upp en gång och ta den. Nu använder vi hela kroppen här. Är ni med nu då?

Karolin kämpar med att få alla barn engagerade och aktiva. Det kan tolkas som att en av hennes strategier för detta är genom rörelse. De tar sången en gång till, fast stående så att hela kroppen blir aktiv. Det händer att pedagogerna arbetar med variation genom *bilder*. Antingen via smartboarden, eller via andra bilder. Till exempel när Lucia ska introduceras. De har tittat på bilder på Lucia, och nu ska de stifta bekantskap med stjärngossen, pedagog Camilla håller upp en bild:

1. Camilla Vad heter han?
2. Barn Blomma
3. Barn Stjärna
4. Camilla Han heter stjärngossen.

Variation kan också uppnås genom *förändrad text*. På en sångstund (T3) innan lunch sjunger de Krokodilen i bilen två gånger, varav den andra får en ny text.

Nyss så träffa jag en dinosaur
som var så söt och så rar
Han sa jag heter: Rex och åt Mariekex,
Men mamma hon blev skraj, och pappa ropa Aj
Och lilla Dino gömde sig i skaffera.

Det finns också tillfällen då pedagogerna använder sig av *uppmuntran* för att fånga barnen (S3, S11, T2, T16 och T18). I två musikstunder (S3 och S11) är två avdelningar på Solstrålen tillsammans. Lilian är en uppmuntrande igångspelare vid båda tillfällen.

1. Lilian Nu går vi vidare, och då är det sockerbagaren först.
Och det är ni också jättebra på! Oj,oj,oj.

Även på Trädet uppmuntrar pedagog Karolin (T2).

1. Karolin Alla krokodiler, kom igen!
2. *De sjunger sången en gång till, och i slutet av andra gången sänker de tempot väsentligt så att man kan förstå att detta är sista gången.*

Uppmuntran kan också övergå i uppmaning om hjälp (T16).

1. *Karolin börjar spela två tacters förspel på sin trumma, och sjunger, Hej alla, den följs av en vers/barn. När inga barn sjunger med avbryter Karolin sig.*
2. Karolin Hjälp mig.

Ytterligare ett sätt att fånga som Karolin använder sig av är när hon väljer att låtsas komma av sig. Under hejsången i en musikstund (T 16) får hon inte den respons som hon önskar och Karolin kommer av sig med flit. Hon kommenterar detta i ett senare samtal.

1. Karolin Jag ville bara se om de var med. Då blev det lite mer respons där också.

Pedagogernas aktörskap i samband med musikstunders iscensättning och att ”fånga barnen” kan också ske genom *lotsning* (T16 och T18). Karolin arbetar med texten i en för barnen delvis ny sång (T16).

1. Karolin Kommer ni ihåg hur den börjar? Ute är mörkt och...
2. Katrine Kallt
3. Karolin Men inne är det
4. Katrine Varmt
5. Karolin Lyser de tända ljusen. Då kommer någon där, jag vet nog vem det är. Vem är det?
6. Katrine Sankta Lucia.

Genom frågor och lotsning försöker Karolin hjälpa barnen att komma ihåg den delvis nya sångtexten. Just denna lotsning utifrån bilder kommenterar Camilla i ett senare samtal.

1. Camilla ...Det är bra att förankra det i något. Om det är rörelser eller bilder, spelar egentligen inte så stor roll, bara man kan få en variation i det.
2. Karolin Och att de förstår mer vad de sjunger om. Vad texten handlar om, med hjälp av bilderna.

Det kan tolkas som att bilderna i detta sammanhang får flera funktioner. Bilderna hjälper lotsandet av texten, den påminner barnen senare i processen vilken sång det är, de konkretiserar texten och de ger variation i lärandet. Även under musikstunden (T18) repeterar Karolin sångtexten genom att lotsa barnen.

1. Karolin En annan sång som vi ska sjunga är den om tomten som bor i ett litet hus. Vad händer sen? I ett hus vid skogens slut. Liten tomte
2. Maria Tittar ut.
3. Karolin Tittar ut, och vad ser han för något?
4. Maria En kanin.
5. Karolin En hare ja, som skuttar fram så fort. Så bankar han. Så säger kaninen, hjälp ack, hjälp ack hjälp du mig annars skjuter jägarn mig. Vad säger tomten då?
6. Barn Kom ja kom i stugan in räck mig handen din.

Pedagogernas aktörskap gällande gruppformering och turtagning

Pedagogernas aktörskap i samband med barngruppen handlar främst om gruppformering (S10 och T19) och turordning (T7 och T19). När barnen ska måla till musik (S10) styr Lykke *gruppformeringen* genom att tillfråga enbart tre barn. Hon kommenterar detta i ett uppföljande samtal.

1. Lykke Hon skulle vara ensam med någon av de andra två tjejerna för att de skulle bli lite kompisar så att säga.
2. Ylva Varför fick inte Omar (kompis till Ali) vara med?
3. Lykke Nä, de trissar upp varandra. De skulle liksom inte kunna koncentrera sig, utan det skulle spåra ur liksom.

Lykkes önskan om att en flicka skulle få möjlighet att spendera ensam tid för eventuellt närmare kompisskap och oro för att saker skulle spåra ur styrde vilka barn som får vara med i aktiviteten. På Trädet har barnen tillhörighet i många parallella ofta föränderliga gruppformationer. Hur gruppformeringen gått till kommenteras av pedagogerna på Trädet i ett senare samtal.

1. Ylva Grupperna i molnen, hur hade ni satt ihop dem?
2. Karolin Snabbt som attan. Vi har valt att inte dela in barnen utifrån vad vi tänker, utan vi började med att bara sätta ihop grupper. Annars är det så lätt att kategorisera, att de är intresserade av det och hon är lite mer

så här och han är lite mer framåt och hon har inte kommit så långt i detta, så vi tänkte att vi ville bara dela in dem. Vi blandade dem lite så...

Det kan tolkas som att pedagogerna medvetet i detta sammanhang försöker undvika att kategorisera. I andra gruppformationer är kategoriseringen en utgångspunkt, i detta fall utifrån pedagog Minnas uppfattning av barnens intresse för dans (T19).

1. Behrang visar med kroppen. Vi gjorde så.
2. Minna Så gjorde vi, vi dansade på golvet.
3. Behrang Jag vill göra det igen.
4. Minna Varför gjorde vi så?
5. Behrang Vi vill.
6. Minna Ja, vi vill för i denna gruppen tycker vi väl om att dansa?

Pedagog Minna utgår från de barn som hon tyckt sig uppleva är intresserade av dans när hon ska bilda en grupp (tur 6). Det förekommer parallella resonemang på samma förskola. Några pedagoger (Katarina och Karolin) utgår från att undvika kategoriseringar, och andra (Minna) utgår från just kategoriseringar.

Den andra delen av pedagogernas aktörskap i samband med barnen handlar om *turordning* mellan barnen inom musikstunden (T7 och T19). Barnens sug efter att få göra, gör några av dem till igångsättare, något som pedagogerna arbetar på att hantera. Under en musikstund (T7) funderar barnen på vilket instrument som gömts.

1. Johan Min tur.
2. Aya Min tur.
3. Johan Nä, min tur.
4. Minna Nu är det Johans tur.
5. Aya Och efter Johan är det min tur.
6. *Samtidigt går Katrine och byter plats, hon sätter sig bredvid Felicia för att det då ska bli hennes tur tidigare.*
7. Minna Katrine, du, du satt där. Var så god att gå och sätta dig igen.
8. *Katrine går bort till sin plats igen.*

Barnen verkar ha ett sug efter att få gömma instrument, men att de går rundan runt som de sitter i ringen. Detta får Katrine att agera igångspelare och hon smyger sig bort så att hon får gömma tidigare än de andra (tur 6). Pedagogerna kommenterar detta i ett senare samtal.

1. Camilla Nu byter hon plats för att hon ska få den tidigare.
Smart. Det var rätt roligt.

Pedagogerna tycker att Katrines initiativ i grunden är ett smart drag. Att Katrine har räknat ut hur hon ska göra för att få gömma instrument tidigare. Även om pedagogerna kan tolkas bli imponerade av hennes igångspel och kanske önskar att de kunde spela tillsammans med henne, istället för mot, så har Katrines aktörskap också bjudit in till dissonans mellan henne och de andra barnen och i förlängningen även mellan henne och pedagogen. En dimension av rättvisa, en icke uttalad ordningsregel att man går ringen runt gör sig gällande. Under musikstunden (T19) där det är dans som står i fokus ska ett barn få välja musik som de ska dansa till.

1. Behrang Jag vill göra igen, denna.
2. *Behrang står borta vid cd-fodralen som hänger så att barnen kan peka på vilken musik de vill ha.*
3. Minna Du tyckte om den musiken ja.
4. Behrang Ja, jag vill.
5. Minna Vi får se vilken musik det blir idag.

Idag var det inte Behrangs tur att välja musik, han hade gjort det dagen innan. Minna gör ingen affär av att det inte är han som kommer att få välja musik, utan bejaktar Behrang (tur 3) och försöker skjuta uppmärksamheten mot att det är spännande att få höra dagens musik (tur 5) snarare än att det är någon annans tur att välja idag. Senare under samma musikstund återkommer de till vem som ska få välja musik för dagen.

1. Minna Så, då vill jag att ni kommer och sitter här. Sätt er ner. För nu så ska vi se vem som får välja låt idag. Mustafa, kommer du hit? Jag tror att jag gör som så idag att jag väljer en idag som får gå fram och välja.
2. Behrang Jag vill.
3. Minna Fast du valde igår. Då säger jag att Katrine får gå fram och välja, vilken vill du att vi lyssnar på?
4. Behrang Jag vill också gå fram.
5. *Katrine pekar på en skiva. Minna går fram till henne.*
6. Minna Vet du vad det är för någonting på den?
7. Katrine Nä.
8. Minna Det är julmusik. Vill du lyssna på julmusik?
9. *Katrine nickar.*

Pedagog Minna bestämmer helt enkelt vem som får agera samspelare och välja musik för dagen (tur 1). Katrine blir erbjuden valet, och hon väljer en skiva utifrån omslaget utan att veta vilken musik det är (tur 6 och 7). Minna försöker berätta (tur 8) vilken typ av musik det är. Katrine bjuds in till att vara samspelare. Men med ett val utifrån skivomslaget snarare än hur musiken låter kan hon inte påverka rörelserna som ska gestalta musiken. Kanske kan hennes aktörskap snarare bli av en medspelare (än samspelare) karaktär, hon väljer, men vet inte riktigt vad.

Sammanfattningsvis skapas pedagogernas aktörskap kring innehåll, iscensättning samt gruppformationer. Pedagogerna lyfter när det gäller aktörskap i samband med *innehållsval* fram dimensioner som igenkännande, tradition och egna preferenser. Däremot lyfts inte aspekter som förskolans eventuella teman, lustfylldhet, utmaningar eller förskolans läroplan fram som avgörande i samband med musikstundernas innehåll. Aktörskap i samband med innehållsaspekter verkar kunna kopplas till bildningsideal. Med kategorier som igenkännande och tradition kan pedagogerna tolkas synliggöra en önskan om en bildningsprocess som startar i en objektvärld inte främmande för subjektvärlden, i någon form av förförståelse. Enligt Nielsen (2006) behöver utgångspunkten ha en utvecklingspotential i förhållande till bildningsprocessen vilket innebär att bildningsobjektet behöver vara såväl tillgängligt som

utmanande för barnen. Kanske kan slutsatsen dras att i studiens musikstunder är musiken tillgänglig, men i mindre utsträckning utmanande. När det gäller pedagogernas aktörskap i samband med *iscensättning* så tycks det sammanfalla med pedagogernas arbete att som pedagogerna kallar det för ”fånga barnen”, vilket tycks ske genom musikalisk variation, uppmuntran och lotsning. Ett tredje fokus för pedagogernas aktörskap i musikstunderna är *gruppformationer* och *turordning*. När det gäller gruppformationer tycks det råda parallella resonemang dels utifrån kategorisering (barn som tycker om att dansa i en grupp), dels utifrån en ”icke-kategorisering” (barnen ”slängdes ihop” snabbt). Angående turordning handlar det om en rörelse mellan att som pedagog ibland samspeja och ibland motspela barnens igångsättande.

Musikens aktörskap

I empirin framträder barn och pedagogers aktörskap men också spår av musik som aktör. Resonemanget kring musikens aktörskap kan ha sina begränsningar eftersom musik är svår att skilja från musikerns musicerande, men jag vill trots detta lyfta fram dess påverkan i musikstunderna, och väljer därför att synliggöra det som kraft. Jag lyfter inte fram ett nytt musikbegrepp, utan håller mig till det musikbegrepp som presenterades i kapitel 3.1 (begreppet musik i musikstunder), alltså att musik är ett meningsbärande fenomen och att deltagarna och musiken är riktade mot varandra (Holgersen, 2006). Men jag visar på musikens kraft att fånga barn och pedagoger och att forma musikstunderna. Det handlar dels om sånger som innehåller information om vad barnen förväntas göra (sången ”äpplen och bananer” leder till fruktstund), dels om sånger som efter att de sjungits om och om igen på samma sätt, till slut får en rituell karaktär och att musiken då blir en ”självständig” medspelare. På det sätt kan musiken (som meningsbärande fenomen) tolkas ha kraft, drivkraft att både fånga och forma (jämför Jaques-Dalcroze, kraft att skapa eggelse och ordning, 3.2, musikämnets innehåll).

Kraft att fånga

Musiken kan ibland ses ha kraft att, för att använda pedagogernas uttryck ”fånga” (ha en musikalisk mening) såväl barn som

pedagoger (H5, H11, S4, S7, S13, T21). Under en musikstund (H5) berättar pedagog Kerstin en saga där hon väver in ljud från instrumenten som hon har framför sig.

1. *Två pojkar börjar krypa runt lite i rummet.*
2. Kerstin Nä, nä Danny och Owen nu vill jag att ni lyssnar så att ni kan följa med på resan. Hör ni (*spelar med ett instrument*) det krafsar lite längst ner på havets botten. Vem tror ni det kan vara som är längst ner på botten? Owen?
3. Owen En bläckfisk.
4. Kerstin En bläckfisk? Men det är inte han som låter, det är hans kompis, Krabban Kulo.

Danny och Owen har inte blivit fascinerade av ljudsagan som Kerstin börjat berätta. Hon bryter berättelsen för en tillsägelse (tur 2), men avslutar turen genom att försöka uppmuntra till engagemang: ”Vem tror ni det kan vara? (tur 2) Owen ger ett förslag, att det är en bläckfisk (tur 3) vilket Kerstin möter genom upprepning (tur 4). Men bläckfisken har uppenbarligen inte plats att vara med i just denna saga eftersom Kerstin för sagans dramaturgi vidare genom att säga att det är hans kompis, krabban Kulo som låter (tur 4). Fram till nu verkar det finnas en dissonans mellan pedagogen som vill ”fånga” Danny och Owen, som inte blir ”fångade”. Med inbjudan till samspelande handling (tur 2) dras dock pojkarna in i ringen och de lyssnar medan sagan berättas. Eftersom deras bläckfisk inte fick ”plats” i sagan blir dock pojkarna snarare med- än samspelare. När sagan kommit igång ger Kerstin barnen instrument som får gestalta något djur i sagan och instrumentspelet kan tolkas ”fånga” barnen.

Under musikstunden (H11) har barn och pedagoger sjungit några Luciasånger och kommit fram till En sockerbagare. Pedagog Kerstin väljer att spela ett lite rockigt komp på gitarren, som i sången leder till en rytmässig förskjutning och en del pauseringar. Musiken bjuder barnen på rytmiska utmaningar och Kerstin sjunger vidare som en tydlig förebild. Det intressanta i denna sekvens är hur de två pojkar som tidigare genom att inte sjunga med aktivt

utan istället ligga ner på golvet varit motspelare, nu sätter sig upp. Med de rytmiska utmaningarna visar de med hela sin kropp rörelse att de blivit ”fångade”. Genom sitt luftgitarrspel blir de i sammanhanget samspelare snarare än motspelare. Musiken kan tolkas ha kraft att ”fånga” barnen. Under en annan musikstund (S4), då barnen ska lyssna och gestalta musik kan de periodvis beskrivas som fångade av musiken. Barnen blir i just detta exempel dock mer aktiva när det är musik som de sedan tidigare känner till. Tydligast blir det då Albert sätter på Lady Gaga, och de andra barnen i rummet antingen sjunger eller dansar eller gör både och. Pedagog Lykke kommenterar i uppföljande samtal hur hon ser på dilemmat med att fånga barnen.

1. Lykke Och ibland kan jag känna att liksom att varför fångar inte jag dem?
2. Ylva Ja, hur tänker du då? Fånga dem, på vilket sätt?
3. Lykke Alltså det här med att lyssna och då, de är ju spretiga. Man ska ju kunna fånga dem så att de får något gemensamt. För alla pratar om sitt och flamsar och tramsar och så hakar de på varandra. Men att hitta något som sedan utmynnar i något annat kanske.

Lykke kan tolkas se det som sin uppgift som pedagog att kunna fånga barnen (tur 1), men hon nämner inte musiken som något som i sig själv skulle kunna fånga barnen. Resonemanget att musik har kraft att fånga får för det linjära konsekvensen att pedagogernas förberedelsen blir viktig. Att hitta musik som med sin egen kraft förhoppningsvis fångar barnen, så som Lady Gaga gjorde när den kom igång. Men det får konsekvenser även för det icke-linjära. Om det ska tas hänsyn till att musik har kraft att fånga blir det centralt att i stunden följa samspelet mellan barn och musik.

Under en annan musikstund (T21) där ett monster leder, styrs barnen genom musiken. Bland annat sjunger de Atte katta noa.

Atte katte noa

At - te kat - te no - a, at - te kat - te no - a e - mi - sa, de - mi - sa
dol - la - mi - sa dej. Zä - ta kol - la mi - sa - a - ra - to
zä - ta kol - la mi - sa - a rej. mi - s a rej!

1. Två klapp på knäna
2. Två klapp på axlarna
3. Två klapp på huvudet
4. Två klapp i luften

Om man står i par eller i ring så kan man istället klappa varandra på axlarna och i händerna. Det blir trevligare och mindre inåtvänt så.

Copyright © Ekens Productions. Tryckt med tillstånd av låtskrivare och arrangör Hannes Holm och Richard Lindgren.

Sången leds från Mats sång och gitarrkomp. När sången är slut saktar Mats ner tempot så tydligt att han styr barnen till vetskap om att det är sista versen och att de sedan förväntas sätta sig ner på sina platser igen.

Kraft att forma

Musiken kan också ses ha kraft att forma (H3, S11, T4, T5, T11 och T17). Ett exempel på musikens kraft att forma är när barnen och pedagogerna använder sig av gymnastikprogrammet ”Röris” med förinspelad musik, musik vald av någon utanför förskolan. På Havsvågen finns det i ett samtal efter musikstunden (H3) mellan pedagogerna olika inställning till det förarbetade materialet.

1. Ylva Skulle ni kunna tänka er att sätta ihop en egen skiva utifrån låtar som ni hört?
2. Stina Nä.

3. Ylva Nä, det är bra så här?
4. Stina Ja.
5. Pär Jag hade kunnat tänka mig att pröva det, att ta några låtar som man vet att barnen tycker om och sedan hitta på konkreta rörelser till det.

Det kan tolkas som att Stina är nöjd med att musiken som den är (tur 2 och 4), medan Pär är öppen för att pröva hur musikens kraft, bland annat utifrån barnens igenkännande, skulle kunna förändra musikstunder med fokus på rörelse.

Även traditionen Lucia med sin förutbestämda musik kan vara en kraft som formar. Stunden med så traditionella sånger kommenterar Lilian på förskolan Solstrålen i ett samtal.

1. Lilian Ja, ibland måste jag säga att det här med Lucia är ju mycket traditioner. Det är inte så innovativt.
2. Ylva Kan du tycka att det går till överdrift med traditionerna? Att du känner att nä, vi skippar detta ett tag.
3. Lilian Ja, efter att du hade varit här så tänkte vi att så här kan vi inte hålla på. Det är ju så dödstråkigt. Det är ingen som kommer att tycka att det är kul så småningom. Då kände vi att nä, nu tar vi och pausar lite. Så hade vi en lyckad Luciaträning där innan. Vi hade att halva gruppen tände ljus. Och vi släckte ner och allt blev jättemysigt och de sjöng så fantastiskt och de fick så mycket, mycket beröm. Då var det bara med en avdelning. Och då kände vi sen att då gör vi exakt samma sak här. Och det blev jättemysigt. Jo det var det här med traditioner. Lucia är en så stark förskoletradition på något sätt, när vi hade Luciadagen här, när den dagen kom, alltså, hade vi gjort det minsta lilla annorlunda så hade det blivit ramaskri från föräldrarna. Alltså, detta är den största dagen på förskolan av de alla och man har sina förväntningar. Det är en så stark tradition att jag inte kan se att man skulle kunna göra så mycket annorlunda.

Det kan tolkas som att Lilian lyfter fram musikens kraft att forma som både underlättande, en så fast repertoar såväl underlättar i val av sånger, som försvårande med ett minskat utrymme för valfrihet och kreativitet. Kanske är det, när det gäller Lucia, snarare musiken och kanske föräldrarna med sina förväntningar än förskolans pedagoger och barn som är igångspelande aktörer. Pedagogerna blir i detta fall snarare sam- och medspelare.

I sånger där musiken får en instruerande funktion kan man se musiken som en formande kraft. När fruktstunden (T4) signaleras genom att sången ”äpplen, äpplen, päron och bananer”, är det musiken som agerar igångspelare och barnen samlas för att äta frukt.

Äta frukt

Text och musik
Conny Fridh



Äpp - len äpp - len pä - ron och ba - na - ner. Nu ska al - la bar - nen ä - ta frukt.

Tryckt med tillstånd av Conny Fridh.

I musikstunden (T11), där de ska välja sång efter sak, kan också musiken forma, eftersom valet av vilken version av Bä bä som önskas ger olika aktiviteter. Den traditionella Bä bä, skulle kanske genererat i att barnen satt och sjöng, medan ”dans Bä bä bä” bjuder in till något annat. Pedagog Mats leder stunden.

1. Mats Vad då för något? Bä bä vita lamm?
2. Natalie Bä bä vita lamm.
3. Mats Ska vi sjunga den vanliga eller ska vi sjunga danssången.
4. Natalie Danssången.
5. Mats Danssången. Ja, men då får vi upp och dansa.
6. *Mats spelar och sjunger en annan tappning av Bä bä vita lamm. Pojkarna dansar runt och håller varandra i händerna. Flickorna dansar runt runt på mattan med samspel, men utan att hålla varandra i händerna. Efter en stund startar pojkarna startar en liten brottningsmatch. I slutet ramlar Vera.*

7. Mats Oj, hur gick det Vera. Du dansade inte, du sprang ju bara runt.
8. Vera Ja, men jag vill ha den en gång till.
9. Mats Ja, men hur dansar man då? Hur ska vi dansa?
10. Natalie och Vera, så! Visar lite på golvet.
11. Mats Så, är det rätt? Är ni med och dansar?
12. *Mats börjar spela visan igen och John och Olle ställer sig upp och dansar. Mitt i sången avbryter Mats sången.*
13. Mats Nä, nu brottas ni bara, det är inte riktigt samma sak som dans. Man kan kramas när man dansar. Olle, John vill dansa själv. Hur kan man göra när man dansar själv?
14. Vera Så.
15. *Vera dansar med lite långsamma rörelser hur det kan se ut.*
16. Mats Ska vi dansa långsamt?
17. *Mats börjar spela långsamt och svagt.*
18. BesartaNä, en snabb!
19. *Mats ändrar till en snabb och ganska stark variant av dans Bä bä.*

Valet av sång, nämligen ”dans Bä bä bä” bjuder in till dansaktivitet, och att det därmed är dansen som får största fokus. Med hjälp av musiken som samspelare till Natalies igångspelande får musiken kraft att forma (tur 4 och 6). Dans Bä bä bjuder i detta sammanhang in till stim försöker Mats, med inspiration från Veras lugnare dansrörelser (tur 14 och 15) få en lugnare aktivitet i rummet (tur 16). Besarta vill dock ha en snabb och intensiv variant, vilket Mats genom sitt spelande ger henne (tur 19).

Sammanfattningsvis kan musik ha en inneboende kraft (musik säger oss något, men tolkas individuellt) att fånga barnen och att forma musikstundernas händelser.

Så här långt har texten fokuserat de olika aktörerna som igångspelande solister även om deras aktörskap står i relation till med-, sam och motspelare. Nu förflyttas fokus från igångspelarna till samspelarna. Musikstunder som uppkommer i samspel.

7.2 Samspelare

I en musikstund som sker i samspel (H5, S2, S6, S7, S11, T1, T7, T8, T10, T11, T13, T15, T20) är samspelarna centrala. Såväl barn, musik och pedagoger kan vara samspelare i musikstunden. Under en musikstund (H5) som kretsar kring hårt och mjukt ljud undrar Kerstin om någon vet en sång som handlar om havet

1. Conny En liten båt (*Han nymnar*).
2. Kerstin En liten båt, ska vi göra den med trumman då?

Kerstin bjuder med sin fråga in barnen till ett samspelande aktörskap genom att låta barnen komma med förslag på vad de ska sjunga, något som ska associeras till havet. Conny föreslår En liten båt. Kerstin vet dock inte riktigt vilken sång Conny menar, och delar ut trummor istället. En liten båt kommer inte igång. Istället börjar Conny sjunga Björnen sover, det har nämligen också varit en björn med i sagan som Kerstin berättat. De andra barnen börjar också sjunga. Några av barnen sätter spontant sina trummor på huvudet. Kerstin samspelar med en förstärkande kommentar.

1. Kerstin Kan ni sätta trummorna på huvudet, också kan ni sjunga den sången och gå runt bordet där, och sedan komma och sätta er igen.

Kerstin kommenterar sekvensen i ett senare samtal.

1. Ylva Var det något speciellt som du tänkte med den här uppgiften? (*Syftar på Gå runt bordet och sjunga sången Björnen sover*)
2. Kerstin Nä, det var för att de satte den på huvudet.

Musikstunden präglas av samspel då Kerstin, genom att ta upp ett av barnens initiativ och låta det färga musikstunden, följer barnens spår möter dem i deras aktörskap.

Det finns två musikstunder (S2 och S7) på Solstrålen där barnen är själva i rummet med musik som de själva valt. Gemensam

fokus för barnen är musiken, det är i samspel med den som musikstunden blir till. Barnen förhåller sig lite olika till musiken. Pojkarna utforskar genom att prova spela på olika instrument. Flickorna utforskar genom rörelse runt i rummet och tittar på sig själva i spegeln när dansen tar dem förbi. Stunden präglas av samspel mellan barn och musik.

Även musikstunden (S6) där såväl barnen som pedagog Lilian spelar något som är nytt för dem, nämligen didgeridoo sker i samspel. Lilian kommenterar detta i ett uppföljande samtal.

1. Lilian Detta här var kanske lite mer som man skulle önska sig om man hade haft ett bord fullt med instrument att man fick gå och testa den och testa den. Men ja, det kändes ändå som att vi hade en rolig stund. Det blev mycket bättre än jag hade tänkt från början när vi inte hade något planerat alls, när jag bara tänkte att ja vi ska ha en didgeridoo, och ja vi hade ingen aning om vad en didgeridoo var. Då skulle man om man hade varit en rädd pedagog sagt att ja det var jätteroligt, men nä tack. Nu visste jag ingenting om detta och testade det med barnen. Som den forskande pedagogen kände jag mig faktiskt. Jag tänkte att ja, nu tar vi tag i detta jag vet inte hur det fungerar, och det vet inte barnen heller, men hepp så blev det. Det var en process och det blev lite kul i alla fall. Jag kände ändå att det var en trevlig stund att det blev en av de roligaste musiksamlingarna, som ändå inte var planerad så jättemycket. Så blev den ändå nästan roligast. När jag tittar tillbaka på dokumentationen så känns det nästan som om detta var den roligaste som jag har varit med om.

Eftersom Lilian inte vet hur man ska göra med instrumentet hittar de, barnen och Lilian i icke-linjär anda, helt enkelt på hur de ska göra. Barnen, instrumentet och pedagogerna samspejar alla tre.

Även på förskolan Trädet finns det musikstunder i samspel. Under musikstunden (T10) då det bara är pedagog Mats och Behrang blir det tydligt. Musikstunden bygger på varandras initiativ och påverkan.

1. Behrang sätter sig vid pianot, han bankar lite. Behrang känner igen sin "egen bokstav", B som hans namn börjar på. Mats går fram och pekar på noterna., han sjunger den ton han spelar. Behrang går vidare till synten istället. Behrang spelar på en ton hela tiden och Mats spelar samma på pianot.

2. Behrang utmanar Mats genom att han byter ton och tittar hela tiden på Mats för att se om han hänger på. Mats hänger på.

3. Behrang spelar kluster med hela armbågen. Han tittar ner på en tangent igen och kollar om Mats hänger på.

4. Behrang Det är samma som den.

5. Behrang springer fram till Mats piano och visar och tillbaka till sitt eget.

6. Behrang Det är samma som den.

7. Mats Ja, det är samma.

8. Behrang spelar åter med armbågen, upp och ner för hela klaviaturen. Mats gör likadant.

Det kan tolkas som att musikstunden kommer igång utifrån det gemensamma samspelet, att Mats råkar sitta vid pianot, att pojken hittar "sin" bokstav, och Mats samspelar genom att hitta B på pianot. Samspelet fortsätter sedan genom att Behrang utmanar Mats för att se om Mats kan spela likadant som han själv. Ett annat exempel på musikstund (T8) i samspel är stundens början då Mats sitter vid pianot och pojkarna klättrar upp för en trappa med två trappsteg.

Två pojkar klättrar upp för de två trappstegen som finns i rummet och hoppar ner. Mats sätter sig vid pianot och gestaltar deras rörelse med pianospel. Han drillar när de går upp och hoppar på tangenterna när de hoppar ner för trappan. Efter en stund går en av pojkarna bort och hoppar upp i Mats knä, den andra pojken följer efter och gör likadant.

Mats gestaltar pojkarnas rörelse i form av toner och pojkarna samspekar genom att upprepa sin rörelsefigur. En inbjudan som ”drog” pojkarna upp i famnen och öppnade upp för fortsatt intresse och spel på pianot en stund. När barnen i en annan musikstund (T7) ska fundera över vilket instrument som tagits bort, har större delen varit styrd av pedagog Minna som igångspelare, men så ställer hon en fråga.

1. Minna Har vi någon mer önskelåt?
2. Johan Hunden
3. Minna Hunden John.
4. *Johan skakar på huvudet.*
5. Minna Vilken hund då?
6. *Aya sjunger en påhittad vers om en hund på melodin till Lille katt. Minna kompar henne försiktigt på gitarren.*
7. Minna Tjusigt.

Detta moment under musikstunden igångspelas av Minna (tur 1). Johan samspekar med Minna genom ett förslag på en hund (tur 2). Minna samspekar genom att svara (tur 3), men inte till Johans belåtenhet (tur 4), så Minna fortsätter att fråga (tur 5). Aya går in i samspelet men mer som en igångspelare. Hon nappar och utvecklar den sång de sjungit precis innan, Lille katt, och sätter enkelt en ny text på den redan kända melodin (tur 6). Senare under samma musikstund tycker Aya att de ska sjunga och spela sången en anka. En anka kan sägas vara en rytmlåt, det finns ingen direkt melodi och inga ackord. Barnen har olika rytminstrument och Minna har gitarren.

1. Minna Vilken låt vill ni ha då?
2. Aya En anka.
3. Minna En anka? Ska ni spela till en anka då? Jag kan inte spela den på gitarr, utan då kan ni spela så gör jag rörelserna.
4. Aya Du kan inte en anka.
5. *Aya pekar samtidigt på gitarren.*
6. Minna Kan ni spela då?

7. Aya sätter igång sången genom att sjunga. Barnen reser sig efter hand upp och spelar på sina instrument, och gör rörelserna till.

Även här kan det tolkas som en musikstund i samspel då de kommer fram till att alla får sjunga sången och att enbart barnen, som har diverse rytminstrument får spela till. Samspelet innebär då inte enbart att barnen medspelar utan att de samspelar genom ett aktörskap som gör att stunden också utvecklas och fördjupas.

Barnen tar över

På förskolan Trädet finns det stunder då igångspelet på musikstunden tas över av barnen från pedagogerna. Under en musikstund (T11) får ett barn, John i detta fall, välja en sak att associera en sång till. När John valt sång, sätter Vera igång den.

1. *John tar upp en anka.*
2. Mats Va, där var ju en anka till. Ska vi ta den? Ska vi köra ankan då?
3. Natalie Jag vill inte den.
4. Mats Nä, du behöver inte vara med på ankan då.
5. Natalie Det vill jag.
6. Mats Ja, vad bra. Ok är ni med?
7. *Vera kör igång den själv och de andra barnen hänger på henne, efter en stund sätter hon sig, hon har sett att Mats lägger ifrån sig gitarren och tar den istället. Vera kommer samtidigt av sig i sången och Mats hjälper dem in igen.*

I denna rörelse mellan samspelare, John som tar ankan (tur 1), och Mats som föreslår vilken sång de ska sjunga (tur 2), till Vera som spelar igång sången kan musikstunden ses samspelas fram. Att Vera, när hon med sin start av sång nästan tar över aktionen i rummet, snarare blir igångspelare än samspelare är något som pedagog Mats uppskattar, han låter henne hållas tills hon kommer av sig och stöttar då henne genom att i samspel med Vera leda sången. I ett senare samtal kommenterar han händelsen.

1. Mats Här tycker jag att det är så gött för här började hon själv. Vera styr här. Men så hade jag lagt gitarren där och då tog hon den istället. Där föll det ju lite. (*När Vera kommer av sig*)

Det kan tolkas som att Mats gärna ser barnen som igångspelare och samspelare som delvis tar över aktionen för att leda saker själva (tur 1). Kanske är det så att Mats gärna vill se större ömsidighet mellan spelarna, fler igång- och samspelare än medspelare. Under en annan musikstund (T21) där det är ett monster som leder har de sjungit hej sången och monstret tar ton.

1. Monster Bravo!!! Vad duktiga ni på att sjunga! Jätteduktiga. Vad bra!!! Vet ni vad, jag älskar min kompis, Bä bä vita lamm.
2. *Barnen börjar direkt sjunga Bä bä vita lamm. Vilket gör pedagogerna lite förvånade. Efter en liten stund bryter de tillsammans barnen.*
3. Monster Alla måste vara med och sjunga.
4. Daniel Ett två, tre, fyr.

Barnen kan sången och de är så sugna på att sjunga att de börjar direkt när de klurat ut vilken sång det gäller (tur 2). Detta gör pedagogerna lite förvånade och det tar en stund innan de bryter för att få alla barn med på sången (tur 3). En liknande sak händer lite senare under samma musikstund.

1. Monster Bravo!!! Tänk att ni är så duktiga på att sjunga. Kan ni sjunga Lille katt?
2. *Barnen börjar direkt sjunga Lille katt.*
3. Monster Nä, alla samtidigt.
4. *Barnen sjunger dock vidare och pedagogerna får hänga med.*

Barnen börjar sjunga direkt när monstret har presenterat Lille katt (tur 2), men trots att monstret försöker avbryta barnen för att alla ska vara med samtidigt (tur 3) så sjunger barnen denna gång vidare (tur 4). Ytterligare senare under samma stund börjar barnen också att sjunga själva.

1. Monster Vet ni vad? Vet ni vad min favoritsång är?
2. *Ngt barn svarar, men det går inte att höra vad.*
3. Monster Nä, Atte katte noa. Kan ni den? Upp och stå.
4. *Barn och pedagoger ställer sig upp, och barnen börjar själva sjunga. Mats rättar dock in den med ett tydligt gitarrspel, och sin egen sångröst.*

I detta ögonblick börjar barnen sjunga, men pedagogerna stoppar dem inte för att få ihop dem, utan Mats hänger istället på barnen, och rättar in dem så att de sjunger tillsammans genom sitt tydliga gitarrspel och ledande sångröst. Under samma musikstund är det barnen och musikens kraft som slår igenom. Man skulle kunna säga att aktionen tas över av barnen. Första gången som barnen börjar sjunga direkt avbryter pedagogerna och barnen väntar in alla. Andra gången det händer försöker pedagogerna avbryta, men barnen fortsätter och tredje gången försöker inte längre pedagogerna att avbryta för att få alla samman, utan hänger snarare själva på och får genom sitt tydligt musikaliska samspel barnen med sig i en gemensam tonart och tempo.

Sammanfattningsvis tycks det finnas musikstunder som växer fram i samspel, i en process mellan barn, pedagoger och musik. För att få till en musikstund i samspel finns det några centrala drag: få barn, utrustning som inbjuder till möten och utforskande och pedagoger med en kombination av ämneskvalificering och nyfikenhet. På Trädet finns det just flera rum där musik går bra (ljudrummet, musikrummet och rörelserummet) och inte stör övrig verksamhet. Rummen är utrustade med många ljudskapande material och instrument, och flera av pedagogerna är musikkunniga.

7.3 Medspelare

En medspelare överför mening eller kraft utan att transformera den och har därför ofta en mer trivial medverkan. I alla musikstunder finns det medspelande aktörer. Under till exempel Ringdansen (H1) skulle de flesta barnen beskrivas som medspelare, de sjunger och dansar och gör det som förväntas. På Solstrålen blir medspelarna tydligast under Storsång och Luciaträning (S3 och S11). Två tillfällen med många barn samlade och som på sitt sätt

”kräver” många medspelare. På Trädet är musikstunderna oftast med ett mindre antal barn vilket gör att medspelarna inte blir lika tydliga. Vid ett tillfälle (T18) är det sju barn som förväntas sjunga och dansa tillsammans. Tre av barnen kan uppfattas något ofokuserade och pedagogen öppnar upp för dem att agera samspelare, de får frågor om vilka rörelser de vill göra till sången. De andra fyra barnen, vilka i detta sammanhang är lugna och gör vad som förväntas agerar medspelare. Då medspelarna ofta har just en trivial medverkan förflyttas fokus nu till motspelarna.

7.4 Motspelare

I musikstunderna kan också dissonanser uppstå. Det kan ses som att alla befinner sig i samma musikstund, men att de inte spelar tillsammans. Kanske blir spelarna snarare motspelare. Dissonansen kan uppstå mellan barn-pedagog, mellan pedagog-musik och mellan barn-musik.

Dissonans barn-pedagog

I några musikstunder tycks dissonans mellan barnen och pedagogen uppstå (H2, H4, S1, S8, T6, T18, T19). Musikstunden (H4), där barn och pedagog samtalat om Kiss, gör barnen vad som skulle kunna tolkas som motstånd. Efter ett långt samtal föreslår pedagog Kerstin att de ska leka att de spelar hårdrock.

1. Kerstin Sixten kan inte du fixa lite rock här och nu?
2. Sixten Nä, jag har ju inte med mig några ins...
3. Kerstin Vi kan bilda ett rockband här och nu på en gång. Nu vet vi ju. Så kan du bestämma vem som ska vara trummis och så hära.
4. Sixten Ja, men då måste jag, vi har ju inga trummor och vi har ju inga ägg och så.
5. Kerstin Nä, men kolla här, här har vi en trumma.
6. Kerstin *vänder upp och ner på en dockpotta.*
7. Kerstin Vem ska vara trummis?
8. Sixten Jag vet inte.

Sixten gör med sitt motstånd att en dissonans mellan honom och Kerstin uppstår. Han är tveksamt inställd och menar att det inte

finns några instrument att spela på (tur 2). Kerstin svarar inte på det som Sixten uppfattar som ett problem, utan försöker få Sixten in på att han kan få vara igångspelare och bestämma vem som ska spela vad (tur 3). Sixten fortsätter att vara tveksam och gör genom sitt påpekande att de inte har några trummor och ägg (tur 4) ännu ett motspel. Kerstin svarar genom att föreslå en lösning med låtsasinstrument (tur 5) men Sixten låter sig inte övertygas (tur 8). Sekvensen kan tolkas på flera sätt, dels att Sixten inte riktigt är med på noterna att det ska bli ett låtsasband, han är inne på att de ska bilda ett riktigt band, och det går inte utan instrument, dels att Sixten inte riktigt vill. Kanske är det så att som femåring vill man börja spela på riktiga instrument. En annan tolkning skulle kunna vara att Sixten upptäckt svårigheten med att göra den typen av musik realistiskt när man inte har de rätta instrumenten. Samtidigt erbjuds barnen stor möjlighet till igångspel. När de alla ska bestämma vilket låtsasinstrument de ska spela, föreslår visserligen Kerstin, men barnen själva har möjlighet att tacka nej, och välja något annat instrument om de hellre vill det.

1. Kerstin Vill du vara trummis?
2. Truls Ja!
3. Kerstin Ja, då får du vänta lite, här är din trumma.
4. Truls Nä, det är en toalett.
5. *Men Truls tar den ändå och börjar spela på den som om det vore en trumma.*

Kerstin vill med sina förslag inspirera och visa på möjligheter genom att föreslå vissa instrument som vanligen förekommer i hårdrockssammanhang. Frågan om vem som vill vara trummis går till Truls (tur 1) som nappar (tur 2). Även om Truls inte direkt låter sig intalas att det är en trumma han får av Kerstin (tur 4), så låter han sig inspireras och börjar hantera toaletten som om det vore en trumma.

Vid en musikstund (S8) sjunger barn och pedagog Mia sången Stor våg, liten våg.

Stor våg, liten våg

Här sit - ter vi och rör i vår lil - la båt.
 Sjön är stor väl - digt stor och det kom - mer vå - gor. Stor våg li - ten våg
 Stor våg li - ten våg. Stor våg li - ten våg vat - ten går i våg - gor.

Tryckt med tillstånd av förlaget Lutfisken och Jujja Wieslander.

1. Mia Nu vill jag att ni tar varandra i händerna. Ni kan backa lite. Alla ska hålla varandra i händerna. Maja och Nicholas. Maja och Nicholas, nu vill jag att ni håller varandra i händerna, nu är vi i en båt. Maja och Nicholas, nu vill jag att ni lyssnar. Nu ska vi ut och åka båt. Och alla barnen ska hjälpas åt att ro tillsammans så vi kommer framåt i vattnet. Så tar vi varandra i händerna och kommer varandra lite närmare.
2. *De sjunger sången en gång till. Under sången beklagar sig Maja över Nicholas, han tar henne inte i handen.*
3. Mia Vet ni barnen, alla barnen måste hålla varandra i handen. Nicholas jag vill att du håller Maja i handen. Det är jättetråkigt om du inte gör det Nicholas. Vet ni vad? Nu ska vi komma närmare varandra. Det är viktigt att vi håller varandra i handen. Nu rör vi tillsammans långsamt.

Motspelandet kan tolkas finnas mellan Maja och Nicholas i denna stund. Mia säger till Nicholas att hålla Maja i handen (tur 1), men Nicholas gör motstånd genom att inte göra det han blir ombedd (tur 2). Mia försöker styra det hela genom att säga att det är tråkigt när han inte gör detta (tur 3). Nicholas gör som han blir ombedd och går därmed från att ha varit motspelare till att vara

medspelare. Dissonansen var dels mellan barnen Nicholas och Maja, dels mellan barn och pedagog, Nicholas och Mia.

Under musikstunden (T19) som kretsar kring dans vill Behrang bestämma vilken musik som de ska dansa till. När han inte får detta (han gjorde det vid förra musikstunden, och nu är det någon annans tur att få bestämma musik), väljer Behrang att lägga sig mitt på golvet.

1. *Barnen får dansa fritt till musiken. Behrang lägger sig på golvet med huvudet ner i mattan, vilket stör Mira.*
2. Mira Behrang, Behrang back. Back dig.
3. *Minna lyfter upp honom.*
4. Minna Vill du vara med och dansa?
5. *Behrang virrar på huvudet.*
6. Minna Inte? Då får du sitta vid sidan.
7. *Behrang sätter sig i ett hörn.*

Det kan tolkas ske en dissonans i aktörskapet mellan pedagog Minna och Behrang. När Behrang inte får vara igångspelare i val av musik blir han istället en motspelare. Han förstör inte för någon annan, men är heller inte aktivt med.

Dissonans pedagog-musik

Dissonans mellan pedagog och musik uppstår också, om än vid färre tillfällen (S4, T11 och T16). Oftast är det trots allt pedagoggen som gör igångspel och den som på förhand valt musikstundens innehåll och musik. På Solstrålen har de haft musikstund (S4) där barnen fått lyssna på olika musik och röra sig fritt till den. Efter en stund avslutar pedagog Lykke och Albert tar över den bärbara datorn.

1. Ylva Vad har du valt för musik?
2. Albert Vänta, du får höra. Den börjar snart.
3. *Lady Gagas låt Bad romance kommer igång.*
4. Ylva Är detta din favoritlåt?
5. Albert Ja

6. Lykke Mmm, nu lyssnar vi på musiken, men vi behöver inte titta på filmen. Vi kan lyssna på musiken.

7. *Lykke vänder datorn in mot väggen. För första gången under hela musikstunden är Noor uppe och dansar. De andra barnen följer efter och för första gången är hela barngruppen med på och gestaltar eller förstärker musikens intryck med hela kroppen, var och en på sitt sätt.*

Med Alberts igångspel kan det tolkas som att det uppstår en dissonans mellan Alberts val av musik och Lykke. Genom att vända datorn in mot väggen så att musiken kan höras i rummet, men inte bilden ses, menar Lykke eventuellt att det går bra att barnen hör musiken, det sjungs på engelska så kanske förstår barnen inte budskapet. Men att bilderna i själva videon inte är något som pedagogen anser förskolan kan stå för.

Under en musikstund (T11) med pedagog Mats har John fått tag på en blockflöjt som han spelar på starkt och intensivt.

2. Mats Nä, John, nu tar vi undan flöjten.

3. John Ja ja.

4. Mats Vi tar undan flöjten, tack så mycket.

5. *Mats lägger flöjten på en hylla.*

Johns igångspel stör tyvärr den övriga verksamheten och Mats blir tvungen att be John lägga undan flöjten. Det är kanske inte dissonans mellan Johns igångspel och Mats, utan snarare mellan, musiken som John frambringar och Mats. Att som pedagog ha en balans när det gäller barnens och i förlängningen musikens aktörskap i förhållande till gruppens kan tolkas vara komplext. Mats kommenterar situationen i ett senare samtal.

1. Mats Alltså jag gillade den från början. Men sedan tog den över lite där. Jag gillade det faktum att han tog den. Men det var olyckligt att den fanns där. Men sedan blev jag helt paff av ljudet som Vera gör här. Jag blev helt paff, jag fattade inte riktigt var det kom ifrån. Hon skriker ju. Jag blev helt ställd liksom.

2. Ylva Tror du att hon fick inspiration att göra ljudet någonstans ifrån? Eller är det ett ljud som hon brukar göra?
3. Mats Ja, jag har inte hört henne göra något sådant. Jag tänkte mer att hon gör ju samma ljud som flöjten gör ju. Hon härmar flöjten.

Mats uppskattar igångspelet, men eftersom han tvingas bryta flöjtspelet, anser han att det hellre kunde uteblivit helt, som det gjorts om flöjten inte varit där (tur 1). Å andra sidan hade då inte heller dammsugarslangspelandet kommit igång, ett ljud som fascinerade alla såväl barn som pedagoger (tur 3).

Dissonans barn-musik

Ibland tycks det finnas en dissonans mellan barnen och musiken. Det framträder inte tydligt på Trädet, men på Solstrålen (S3, och S11) och Havsvågen (H3, H6 och H11). Pojkarna har under en längre stund (H6) lekt Michael Jackson. Ester har tagit med sig en skiva hemifrån och pedagog Kerstin bryter pojkarnas lek för att lyssna på Esters skiva. Pojkarna stannar vid ena delen av rummet, sittande och stående lite olika, och de två flickorna, Ester och Merriam, står bredvid Kerstin och cd-spelaren.

1. Kerstin Nu är det Esters skiva.
2. Felix Den är jättetråkig.
3. Kerstin Lyssnar alla nu då?

Felix är negativ till Esters skiva. Kerstin hinner bara börja spela den när Felix första kommentar (tur 2) kommer och hon väljer att inte besvara den (tur 3), utan fortsätter att spela musiken. Redan här kan Felix beskrivas som motspelare som befinner sig i dissonans med musiken. Den första låten byts ut till Bä bä vita lamm.

1. Felix Den var tråkig.
2. Kerstin Vill ni höra den?
3. Felix Nää.

Felix kommenterar den, och det kan tolkas som att han fortfarande inte blir "fångad" av musiken och dissonansen växer mellan Felix och musiken. Kerstin spelar efter ytterligare några sånger bland annat Trollmors vaggsång.

1. Kerstin Nä, men nu är det dags att sova. Nu får vi lägga oss på mattan och sova. Ni blir som Törnrosa, alla somnar överallt. Oj oj oj.
2. *Merriam drar sig bort till soffan. Hon ställer sig vid sidan. Ingen lägger sig ner. De sitter kvar på sina platser i soffan.*
3. Kerstin Och nu sover allihop, nu sover vi.
4. *Kerstin stänger av musiken.*
5. Kerstin Nu vaknar de snart, nu ska vi se om de vaknar.
6. *Kerstin byter skiva till MJ, "Just beat it". Fyra av pojkarna hoppar direkt ner från soffan och hämtar sina gitarrer.*

Kerstin gör ett sista försök att "fånga" barnen med musiken (tur 1). Barnen agerar medspelare, de gör inget motstånd, men samspekar inte heller. Merriam, som är inne på att samspeka, drar sig bort till pojkarna och börjar lägga sig ner, då noterar hon att ingen annan gör det, och hon väljer att stå kvar (tur 2). Det kan tolkas som att Merriam är villig att låta sig fångas, men hon är också medveten om gruppen, och att de andra barnens aktörskap är något som hon förväntas följa. Från att ha varit samspelare, intar hon rollen som medspelare. En form av dissonans mellan Kerstin som ber barnen att ligga ner och barnen, som inte lägger sig, uppstår. Kerstin väljer att tona ner musiken och sätta på Michael Jackson igen till pojkarnas förtjusning. De hoppar ner från soffan och samspelet dem emellan kommer igång genom att de återvänder till den lek som de lekte innan Kerstin kom med Esters skiva. Musiken verkar med sin kraft "fånga" pojkarna igen. I efterföljande samtal med pedagogerna undrar jag om deras strategier för att möta motspelande barn som excerptens Felix.

1. Ylva Ja, den här pojken här, han började sådär öhh, vilken kass låt och så. Tänker du någonting på hur man skulle kunna bemöta honom där?
2. Kerstin Nä (*Kerstin skrattar*).

3. Ylva Han fortsätter med det stuket.
4. Kerstin Det beror på vad de andra gör också. Gör de andra eller gör de inte.

Kerstin lyfter fram de andra barnens medspelande aktörskap (tur 4) snarare än musikens igångsättande påverkan, att valet av musik skulle kunna vara avgörande för Felix sam-, med- eller motspel. Under samtalets gång kommer vi tillbaka till bemötandet av barn.

1. Kerstin Ja, jag kan tycka att det är lite svårt med några av våra barn, att man inte riktigt vet hur man ska bemöta dem. /---/ Ibland för även om vi skulle göra så också med gitarr och leka så är det inte säkert att de gör det ändå. Utan de är betraktare. Och jag tycker att det är helt ok.

Under excerptens gång har flera spelare gjort aktörskap som i en rörelse. Kerstin som igångspelare bryter pojkarna till förmån för Esters musik. Felix som motspelare som inte låter sig "fångas". De andra barnen i rummet som medspelare. Ester som senare agerar samspelare genom att gå bort till pojkarna i rummet, men som ångrar sig och blir medspelare. Och Kerstin som mot slutet åter intar ett igångspelande aktörskap och avslutar stunden.

Det finns också musikstunder då barnen ser ut att motspela varandra genom att omedvetet stoppa varandras möjlighet till deltagande. En sådan stund (T14) är när det finns flera pojkar och flickor i ljudrummet och de leker stolleken. Det är när några barn till musik går runt några stolar som står i mitten. När musiken tystnar ska barnen snabbt sätta sig på en stol. Det är en stol färre än antalet deltagande barn. Det barn som blir utan stol åker ut ur leken. Pedagog Minna sitter med i rummet och sköter till en början bandspelaren. En flicka tar sedan över den rollen. Det är två pojkar som fortsätter att leka stolleken flera gånger bara de två. Minna försöker bjuda in flickorna till lek, men barnen nappar inte. När pojkarna gått ut ur rummet för att göra något annat kommer det en kommentar.

1. Flicka Nu försvann de. Nu kan vi få göra.

Flickorna verkar inte uppleva sig ha möjlighet till igångsättande aktörskap så länge pojkarna är i rummet, trots pedagog Minnas försök att få med flickorna.

Sammanfattningsvis uppstår det ibland dissonans mellan aktörernas spel under en musikstund. När det gäller dissonanser mellan *pedagoger och barn* tycks det ofta handla om att barnen inte vill vara med på delar av det som pedagogen planerat att göra. Detta visar barnen genom ett passivt motstånd (till exempel inte sjunga när så förväntas eller inte spela när instrumentet kommer till dem). Dissonans mellan *pedagog och musik* uppträder relativt sällan, det är trots allt för det mesta pedagogen själv som valt musikstundens musik. Men det framträder när barnen med sina igångspel till exempel spelar en flöjt (som inte var tänkt att vara med) eller när ”fel” populärkulturell låt kommer upp på YouTube. Sist men inte minst kan dissonans uppstå även mellan *barn och musik*. Något som intressant nog inte framträder på förskolan Trädet, vilket kan bero på pedagogernas aktiva arbete med hantering av barnens igångspel. När dissonansen förekommer tycks inte musiken lyckas ”fånga” barnen.

Det kan tolkas som att det på förskolan där barnen ofta är igångspelare (Trädet) träder dissonans mellan barn-pedagog och pedagog-musik fram. Många starka igångspelare kräver samspelande pedagoger. Det tycks bli färre dissonanser mellan barn och pedagoger på förskolorna där barnen inte har samma möjligheter till igångspel (Havsvågen och Solstrålen). På Havsvågen och Solstrålen finns inte samma mängd skivor och instrument, de är heller inte tillgängliga på samma sätt som på Trädet. När barnen inte har samma utrymme att vara igångspelare (till exempel vid Lucia, med en relativt fast repertoar, eller när barnen ska lyssna på en flickas medhavda musik, H6) tycks dissonansen förflyttas till att kretsa mellan barn och musik istället. Barnen, menar jag, visar på olika sätt (lägga sig ner i ringen, sätta sig på en stol bredvid ringen, ignorera det som pedagogen ber dem göra) att de inte tycker om musiken.

7.5 Spår av musikrelaterat aktörskap i rörelse

Avhandlingens tredje delfråga handlar om hur aktörskap mellan barn, pedagoger och musik framträder. Jag ser musikstunderna som musikrelaterade processer med spelare som skapar olika former av aktörskap. Igång-, med-, sam- och motspelare har spårats.

Musikstundernas tre aktörer kan agera som *igångspelande solister*. Solisternas aktörskap kretsar kring musikstundernas individ och grupp, innehåll och iscensättning. När det handlar om individ och grupp så är barnens aktörskap om medverkan (att vara med eller ej) och pedagogernas om gruppformation. Det tycks finnas en rörelse mellan barnen och pedagogernas igångspel när det gäller medverkan och gruppformation. Fokus hamnar på en problematik kring pedagogernas önskan om att bejaka barnens vilja om medverkan eller ej, att det ska finnas utrymme att välja. Samtidigt verkar gruppformationen vara central, eftersom många musikrelaterade processer bygger på just gruppen. Det blir extra viktigt för pedagogerna att ”fånga barnen”, att barnen känner sig fascinerade och därför väljer att vara med och stanna kvar under hela musikstunden.

Ett igångspelande aktörskap som påverkar musikstundernas innehåll gör både barn, pedagoger och musik. Pedagogernas igångspelande görs såväl före som under musikstunderna, medan barnens igångspel enbart görs under musikstunderna. Pedagogernas aktörskap som igångspelare före musikstunden handlar om inköp av material, och planering av musikstunderna. Som urvalskriterier inför musikstunderna lyfter pedagogerna fram igenkänningsfaktor, traditioner och egna preferenser. Barnens aktörskap i samband med musikstundernas innehållsliga aspekter handlar om valmöjligheter: att välja musik, rörelse, sång eller instrument. Aktörskapet snävas dock in väsentligt beroende på förskolans materiella utrustning. Med få instrument, få skivor att spela (och kanske inte internetuppkoppling så att musik kan sökas på nätet) och få sånger i repertoaren blir det problematiskt att prata om igångspelande aktörskap för barnens del. Jag tolkar det som att det för barnen finns få möjligheter till igångspelande aktörskap inför en musikstund. Det blir i detta sammanhang intres-

sant att lyfta fram hur sällan barnens musikpreferenser (som kanske ofta befinner sig utanför förskolan) skulle kunna komplettera (inte utesluta) en traditionell musikskatt och dessutom bjuda in till igenkänningsfaktor på ett alternativt sätt. Kanske är det bristen på rörelse mellan pedagogernas och barnens musikpreferenser som gör att musik emellanåt kan upplevas såväl mindre tillgänglig, som mindre utmanande.

Ur ett perspektiv där *musiken* med sitt *aktörskap* har kraft att fånga och forma musikrelaterade processer blir det intressant att lyfta fram hur sällan musiken trots allt får vara en igång- och samspelare. Medvetenhet om en rörelse mellan barn och pedagoger finns, men musikens egen kraft och en tilltro till dess kommunikation är mindre framträdande. Om resonemanget sedan flyttas ytterligare längre och musiken ses som en av tre aktörer i samspel kan musiken få status av att vara den sammanbindande länken för stunden. Det finns naturligtvis musikstunder där pedagogen tar initiativ och sedan driver större delen av stunden. Men det finns också musikstunder som sker i samspel, där den musikrelaterade processen är länken i stunden. Några saker verkar vara avgörande för att processen ska komma till stånd: liten barngrupp, utrustning som inbjuder till ett rörligt aktörskap såväl musikaliskt rumsligt som musikaliskt pedagogiskt.

Precis som det tycks finnas musikstunder med aktörskap av igångspelare, tycks det också finnas musikstunder i samspel. En process i samspel behöver dock inte vara i harmoni. Det finns motspelare, som bjuder till *disharmoni*. När till exempel ett barns passiva motstånd genom att inte göra det som förväntas kan det tolkas som att en *dissonans* mellan *barn och pedagog* uppstår. Rörelsestoppet kan dock initiera en ny riktning beroende på pedagogens samspel. Den nya riktningen kan ge inspiration att följas, men kan också ignoreras. Dissonans mellan *pedagog och musik* tycks inte framträda ofta, och när den gör så är det ofta barnens aktörskap som gett upphov till den. Kanske handlar det om en musikalisk rörelseriktning som barnen tar initiativ till, men som pedagogen av olika anledningar inte kan följa med på. Även

dissonans mellan *barn och musik* tycks kunna uppträda. Det kan handla om musik som inte lyckas fascinera barnen.

Det kan tänkas att i stunder där pedagogen fokuserar antingen barnen eller musiken blir dissonansen mellan barn och musik desto större. Dissonans kan naturligtvis ses som något positivt, något som genererar nya tankar. Men om man som pedagog vill minimera eventuell dissonans mellan barn och musik så bör fokus finnas på mötet mellan musik och barn, där båda öppnar upp sig för varandra i en ömsesidig process enligt den kategoriella teorin (Klafki, 2005).

8 MUSIKSTUNDENS MÖJLIGA FIGURATION – MUSIKSKAP

En didaktisk studie kan fokusera det intenderade innehållet, det som ska läras, till exempel lärarens planering och läroplaner. Nielsen (1997) framhåller dock att det aktualiserade perspektivet, det som framstår som centrerat innehåll under lärandets process och det möjliga perspektivet har betydelse. Genom studier av praxisnära situationer kan det intenderade perspektivet byggas på en realistisk grund. Kanske är det till och med så att det händer saker i de praxisnära situationerna som det ännu inte finns ord för i det intenderade perspektivet (Nielsen, 1997). Detta resonemang menar jag bjuder in till ett alternativt språkbruk, grundat i praxisnära situationer som ger uttryck för musikstundens möjliga figuration. I ett musikaliskt sammanhang handlar figurationer om att ge en komposition melodiska ornament (utsmyckningar) improviserade eller utskrivna (NE, 2000). Figuration i ett mer posthumant sammanhang utforskar och ”kartlägger villkoren som möjliggör förändring” (Åsberg, Hultman & Lee, 2012, s 206). Så här långt i avhandlingen har fokus varit att beskriva och analysera musikstunder i förskolepraktiker. I detta avslutande resultatkapitel tar jag med mig det redan beskrivna och analyserade för att vända blicken framåt och genom begreppet musikskap som musikstundens tänkbara figuration visa på en ”konstruktiv”, möjlig musikpraktik (Klafki, 2005, Nielsen, 2006).

Studiens övergripande fråga; vad som kännetecknar musikstunder och deras möjliga figuration i förskolepraktiker, handlar om en beskrivning av fenomenet musikstund; av vad som händer, hur

det händer och aktörers aktörskap. De tre aspekterna av musikstunderna möts för att utpröva begreppet musikskap vari alternativa sätt att foga samman teoretiska trådar med empiriska spår görs (se kapitel 4.5). Musikskap har vuxit fram under arbetets gång, prövats och gradvis spelat sin stämma allt tydligare och allt mer nyansrikt. I musikskap är musiken den sammanflätande länken (jämför fast hållpunkt, Holgersen, 2012). Musikskap kan sägas ha tre spår, tre spår som är sammanflätade som i en väv. Begreppet påverkas även av en mer övergripande syn på vad musik görs till och vad pedagogerna lägger sitt fokus på, såsom musiken, barn/process eller mötet. De tre spåren fokuserar musikstundernas *rörliga innehåll*, *rörliga iscensättning* och *aktörskap* och behövs som ett alternativt sätt att bjuda in till kritisk och kreativ reflektion gällande musikstunder i förskolepraktiker och musikrelaterade processer.

Även om förskolans styrning snarare är en riktning än uppnåendemål så finns målstyrningen som idé och fenomen. Med en brygga till ett mer postmodernt tänkande finns utrymme för en rörelse mellan det målstyrda, linjära och det samtida, spontana och icke-linjära. Då finns det inte enbart förutbestämda utan också rörliga mål vilket är en poäng som utvecklas nedan.

8.1 Rörligt innehåll – ett spår i musikskap

Ett spår i musikskap handlar om musikstundens innehållsliga dimensioner, att det finns en rörelse mellan linjär och en icke-linjär riktning, men också mellan innehåll som objekt och innehåll som riktning i rörelse, ett icke fastställt innehåll och rörligt mål. I kapitel sex kategoriserades empirin utifrån möjligheterna till lärande i, om, med och genom musik. I empirin uppkom det tillfällena då lärande *genom* musik (Lindström, 2002), i bemärkelsen utforskande kom till stånd. Men den andra delen, den problematiserande aspekten visade sig inte, men är något som skulle kunna komma till stånd. Barnens spontanitet verkade svår att greppa och göra något av och några nya frågeställningar dök inte upp. Att lära genom musik är dock något som det kan finnas utrymme för i musikskap.

Linjär och icke-linjär innehållsriktning

Musikstunden kan ta utgångspunkt i materiell eller formell bildningsteori och som tydliggjorts (se 5.5) sker det i empirin en fokusrörelse mellan musik och barn beroende på om musikstunden framträder som uttryck för materiell eller formell bildningssyn. Musikstunderna centrerar ett innehåll för lärande i och om musik, där innehållet är i centrum med en tendens till en materiell syn på bildning. Eller på lärande med musik där snarare barnet är i centrum och musiken är ett medel, med en formell syn på bildning. Musikskap bjuder in till att pedagogens fokus ligger på mötet mellan musiken och barnet. Därmed vänds synen på musikstunden från att fokusera antingen musik *eller* barn, till fokus på musik *och* barn. Det innebär ett närmande till det mer fenomenologiska sättet att se på musik, där musiken får mening ”i samspelet med det upplevande subjektet, och denna mening påverkas av vem subjektet är” (Ferm, 2004, s 55). Detta leder oss tillbaka till Klafkis (2005) tredje teori, kategoriell (se kapitel 3.2), vilken betonar en helhet. Den objektiva världen och den subjektiva människan ses som aspekter i en oskiljaktig helhet, en dubbelsidig öppning (Nielsen, 2006). Pedagogen har uppgiften att fokusera mötet vilket kräver en start i barnens erfarenhetsvärld som genomsyras av en fundamental upplevelse av något elementart (se kapitel 3.2). Barnet kommer alltså i kontakt med exemplariska problem som väljs utifrån det som är aktuellt för barnet för att senare få igång en process. Genom att arbeta från det specifika tänker man sig nå fram till det allmänna. Även om musikskap inbegriper en linjär kunskapssyn finns det också plats för det icke-linjära och framförallt för en rörelse dem emellan. En rörelse mellan det förplanerade linjära och det spontana, kreativa (i bemärkelsen ”nyfikenhet, självdrivande och utforskande”, Linge 2013, s 43), icke på förhand planerade. Med en rörelse mellan ett linjärt och icke-linjärt innehåll, såväl inom som mellan musikstunderna, blir det också en rörelse mellan innehåll som ett fast objekt (musik) och innehåll som en riktning i rörelse.

De tre förskolorna i studien förhåller sig olika till linjärt respektive icke-linjärt innehåll. Linjärt handlar om sättet som pedagogen följer upp, utvecklar och fördjupar något centrerat innehåll (oav-

sett om det är musiken som mål eller medel, eller i, om, med eller genom) under en musikstund. Icke-linjärt handlar om att ta tillvara på de igångspel som kommer efter hand. Rörelsen mellan det mer planerade (linjära) och spontana (icke-linjära) när det gäller innehåll tenderar att variera stort mellan förskolorna. På Havsvången framträder främst det icke-linjära. Det som kommer upp för stunden, oavsett om det är att pojkarna vill leka ”som-om-lek” (Linge, 2013, s 57) genom att imitera Michael Jackson (H6), eller om det är att gå ut för att lyssna på ljud och leta instrument i naturen (H9), så är det stundens ingivelse som får avgöra innehåll. Nya inspel kommer och de tillåts inte direkt påverka varandra eller bindas samman i en mer målstyrd process. Vid ett tillfälle tolkar jag en linjär tråd mellan en samling och en senare musikstund. Under samlingen hade flera barn kommenterat en pärlplatta som mjuk vilket gav pedagogen inspiration att fortsätta med begreppen hårt och mjukt fast i relation till musik och instrumentspel (T5).

På Solstrålen finns det en rörelse mellan det linjära, målstyrda och icke-linjära innehållet. Det är musikstund (S6) och barnen ska sjunga Bä bä vita lamm. Då kommer Nikolas på att han vill vara dinosaurie.

1. Nikolas Jag vill vara dinosaurie.
2. Lilian Ja, vill du vara dinosaurie? Vilken tänkte du på då?
3. *Nikolas reser sig upp och går en runda i ringen och visar hur han är en dinosaurie.*
4. Lilian Ahh, nu vet jag vilken du menar.
5. *Nicki, försöker hjälpa till och visa hur sången går.*
6. Maja Så går den inte.
7. *Maja (som annars är ganska blyg) sjunger ensam hela sången inför de andra barnen.*
8. Lilian Jätte bra, kan ni den?

Mitt i Lilians linjära tanke med Bä bä vita lamm, verkar det finnas utrymme för det icke-linjära, det spontana. Det finns också tillfälle då det linjära framträder, ett exempel är då barnen under en musikstund (S1) får spela trumma. Det är första gången som de

gör det och pedagog Lilian ber dem spela starkt eller svagt. Senare under terminen (S6) skulle barnen åter spela trumma, och Lilian kommenterar händelsen i ett uppföljande samtal.

1. Lilian Ja, för jag tänkte att jag skippar det där med att spela lågt och svagt och allt det där, för det blev liksom överkurs direkt, så då introducerade jag den på ett annat sätt.

Jag tolkar det som att Lilian själv upplever att hon vid första tillfället riktat barnens uppmärksamhet alltför mycket på att spela starkt och svagt, istället för att snarare låta barnen improvisera och utforska. Erfarenheten från S1 får påverka och förändra musikstunden S6, vilket kan ses som didaktiska överväganden där en ömsesidig process tillåts påverka det linjära innehållet i form av utvecklat trumspel. Inte linjärt i den meningen att pedagogen tänkt ut allt på förhand, utan att upplevelsen i S1 får påverka planering och genomförande av S6.

På Trädet får såväl icke-linjära som linjära processer utrymme. Innehåll upprepas, förändras och utvecklas från gång till gång. Pedagog Mats samspel med Behrang (T10) knyter till en början an till noterna. Han följer sedan Behrang i sitt spel och försöker spela likadant. Mats kommenterar detta i ett senare samtal.

1. Mats Detta är helt utifrån barnen, att det fångar barnen i det som de gör.
2. Ylva Men upplever du inte att du utmanar dem?
3. Mats Jo, men det gör jag. Jag började ju med Behrang och försökte få honom att spela olika toner och det var då han gick ifrån mig. Så det började ju så. För Behrang sprang mest bara runt, och hade inget direkt som han ville göra. Och det var samma sak med pojarna när de satt där. Så visst det gör jag. Men det är inte så att jag har planerat det innan att nu ska jag gå in här och göra detta med dem. Utan det blir mer att ok nu kan jag ta det här och visa det här.

4. Ylva Men jag tänker att när du inte har planerat det innan, men att du ändå kan utmana dem just där de befinner sig. Vad krävs det för kunskaper för att göra det? Från kluster till toner.
5. Mats Du menar vilka kunskaper för det spontana eller?
6. Ylva Ja för att kunna jobba så medföljande och ändå utmanande. Det är inte så lätt.
7. Mats Nä, men jag menar baksidan är att vi är inne i ett skede där vi känner att vi är väldigt röriga att oftast känns det som om att barnen är lite oroliga och att de inte vet var de ska och vad de vill. Det känns som om vi gått till en för öppen organisation. Vi har gått från a till d, utan att passera b och c. Att vi lite får dra öronen åt oss. Det handlar om att ha tid. Att man vågar göra. Jag pratade med Minna innan och sa att ok, då tar jag en grupp. Vi har pratat mycket om det att vi ska låta det ta tid. Hittar man något som är intressant som barnen känner utvecklande så ska man försöka stanna kvar i det.

Mats utgår från något för barnen välkänt, en välkänd melodi (tur 1), och på det sättet synliggörs ett linjärt innehåll, samtidigt som han i en rörelse följer och utmanar Behrang spontant genom sitt spel (tur 3). För att kunna göra detta menar Mats att det är centralt att ha tid och att våga stanna kvar i något som barnen tycker är intressant (tur 7). Det linjära tar dock inte överhand, utan sker i rörelse med det icke-linjära. Mats har en övergripande tanke (att få Behrang att spela olika toner), och startar i något för Behrang välkänt, men stunden utvecklas sedan i ett ömsesidigt samspel och därmed visar sig Mats öppen för det icke-linjära. Excerpten skulle kunna ses som ett exempel på den innehållsliga delen av musikskap i förskolepraktik. Utgångspunkten är något i barnets kända värld och innehållet förvaltas och fördjupas med stöd från pedagog Mats, som med sin handling visar didaktiska överväganden mellan det linjära och icke-linjära.

Med en linjär utgångspunkt är det främst pedagogen som med sin planering får agera igångspelare. Barnen däremot agerar till stor

del medspelare. Med en rörelse mellan det linjära och icke-linjära öppnas det upp för pedagogen att vara mer än igångspelare och barnen mer än med- och samspelare. Med rörelsen mellan det förplanerade och spontana ges pedagogerna större möjlighet att också vara sam-, och medspelare och barnen att också vara igångspelare.

Innehåll som objekt och riktning i rörelse

För att förstå innehåll som objekt i musikstunderna har jag, som tidigare nämnts, sett bildningsteorin (Klafki, 2005) som en resurs (se kapitel 3.2). Men för att förstå det som kan tolkas framträda i empirin när det gäller innehåll som riktning i rörelse upplever jag inte bildningsteorins inriktning och räckvidd tillräcklig. Empirin visar på musikstunders innehåll som riktning i rörelse och innehåll som något ej på förhand fastställt.

Musikstundens innehåll kan i musikskap ses som en rörelse mellan innehåll som ett objekt (musik med grundelement), och innehåll som en riktning, något som sker i samspel mellan musikstundens aktörer. Oavsett om rörelsen primärt tar intryck från det linjära eller icke-linjära så sker ur pedagogernas perspektiv i musikskap inget direkt fokusskifte mellan musik och barn. Ur pedagogernas perspektiv är det mötet mellan musik och barn som är centralt. Mötet utvecklas och fördjupas i musikskap i en process där subjekten (barn och pedagoger) står i relation till musiken i en ömsesidig påverkan. På detta sätt kan innehållet i en musikstund ses både som ett fast objekt och som riktning i rörelse.

Innehåll i musikskap blir på detta sätt både ett objekt och en riktning i rörelse. Luciatraditionen, så som den introduceras och arbetas med på Trädet, är ett exempel på detta. Den introduceras genom bilder på Luciatågets olika figurer som tärnor och stjärngossar, vilket pedagogen kopplar till vilken sång respektive figur kan tänkas sjunga. Musik som objekt är i centrum för hela musikstunden. När det som jag tolkar som innehåll som objekt drar sig mot sitt slut, övergår den i Lucialek. Det tydliga objektet (musiken) förändras gradvis till att snarare vara en riktning i rörelse.

Från att lärande *till* musik varit i fokus skulle det nu också kunna öppnas upp för lärande *genom* musik.

Musikstunder med lärande *genom* musik handlar om att genom musik utforska, problematisera och formulera en uppfattning (Lindström, 2002). Som jag tolkade det så framträdde exempel på det utforskande, men inga direkta exempel på problematiserande i empirin. Med musikskap som musikstundens figuration kan även möjligheter att lära genom musik inrymmas. Det finns en möjlighet att gå från empirin, de faktiska musikstunderna (H2, H6, S2, S4 och T6), i vilka det fanns embryon till lärande genom musik, till de i framtiden möjliga nya frågorna, problematiseringarna initierade och uppkomna genom musiken. Det skulle utifrån de empiriska musikstunderna kunna handla om Michael Jackssons liv (H6), vad som uppfattas vara musik från andra länder (S2) eller vad som ligger bakom Luciafirande (T6). Att lära genom musik bjuder också in till att tillsammans med barnen arbeta med reflektion och kanske också i högre grad interpretation (tolkning av musiken i ett icke-musikaliskt medium).

Sammanfattningsvis finns det i musikskap alltså en rörelse mellan det linjära och det icke-linjära innehållet, mellan innehåll som objekt och innehåll som riktning i rörelse. Med utrymme för rörelse mellan linjärt och icke-linjärt innehåll kan det också finnas rum för lärande *genom* musik. Pedagogen kan då ha planerat ett linjärt innehåll (där pedagogen kan agera traditionsförmedlare, Linge, 2013), där det i processen finns utrymme för det icke-linjära, barnens eget tänkande och frågor som genererats *genom* musiken (där pedagogen snarare kan agera inspiratör, Linge, 2013).

8.2 Rörlig iscensättning – ett spår i musikskap

Med en utgångspunkt i musikskapens innehåll som rörelse mellan det linjära och icke-linjära, som ett fast objekt, eller riktning i rörelse, kan också pedagogens och musikens förmåga att fånga barnens uppmärksamhet och intresse, pedagogens förmåga att fokusera på mötet mellan barnen och musiken, hur detta görs bli intressant. Musikstundens hur, dess iscensättning, igångspel och aktiviteter är ett spår i musikskap.

På de tre förskolorna verkar den *rumsliga iscensättningen* av musikstunder tendera att likt en ritual vara sittande på golvet i cirkelform. Rörelse, i olika nivåer i rummet är mindre ofta förekommande. Den riktade uppmärksamheten tenderar att vara på något instrument, leksak eller på pedagogen och sällan på musiken i sig. Den rumsliga iscensättningen av musikstundernas figuration som musikskap kan bjuda in till variation. Variation i rumslig formation, i rörelse och i riktad uppmärksamhet. Det skulle innebära att rummet i sig själv, formationer och placeringar tas i beaktning som en möjlig påverkansfaktor under musikstunden. Variation i riktad uppmärksamhet skulle kunna innebära att fokus inte enbart riktas mot pedagogen, instrument eller leksaker av olika slag, utan också mot samspel barnen sinsemellan och mot musikens förmåga att fånga och forma.

Musikstundens *igångspel* på de tre förskolorna är relativt ofta i form av verbala instruktioner. Mer sällan får musiken som kraft möjlighet att vara igångspelande och avslutande. Utifrån musikskap kan aktörskapet för musikstundens igångspel variera mellan dels igångspelande solister, dels samspel. När musikstunden kommit igång lyfter flera pedagoger arbetet med att ”fånga barnen” med hjälp av lekfullhet och variation. Endast på förskolan Trädet finns det uttalade strategier för detta. I musikskap fångas barnen primärt genom musikaliska strategier (såsom förspel, inräkning, berättelse ledtrådar, tonartshöjning, instrumentskifte och rörelser).

När det gäller musikstundens *aktiviteter*, fokuserat på sång, spel och rörelse är sångens utrymme, som den framträder i empirin, i förhållande till de andra aktiviteterna rörelse och spel intresseväckande. Med tanke på att små barn ofta börjar med att ”vara i musiken” genom rörelse, så är det intressant att studiens alla tre förskolor arbetar mer med sång än med rörelse. Det är också intresseväckande att de olika aktiviteterna tenderar att fokusera olika lärandeformer. Reproducerande sång, utforskande/improviserande spel och såväl reproducerande som utforskande/improviserande rörelse. Rörelse till inspelad musik (oavsett med eller utan text) tenderar att vara av utforskande/improviserande karaktär, medan rörelse till sång är av mer reproducerande karaktär. I musikstundens figuration som

musikskap kan musikstundens aktiviteter och iscensättning varieras. Med variation av aktivitet och funktion, skulle det finnas utforskande sång som via lek med rösten som ljud- och uttryckskälla skulle kunna utmana den något fasta sångkanon som tycks råda (se 9.3). Med variation av aktivitet och funktion skulle det också finnas ett reproducerande instrumentspel med arbete kring musikens grundelement, så som till exempel dynamik, tonhöjd, melodi och harmoni. Förskolan Trädet skiljer sig från de andra genom att möjliggöra just sådant lärande. Pianot, där barnen kan (och kan få hjälp att) spela visor som de sedan tidigare kan sjunga, menar jag bjuder in till samspel där musikrelaterade processer sätts i rörelse. Med variation skulle dessutom rörelse som aktivitet utmanas. Rörelsen som till inspelad musik oftast är av utforskande/improviserad karaktär skulle kunna utvecklas till mer fasta koreografier och de reproducerande rörelserna till sången skulle genom improvisation kunna förändras och utvecklas. I musikskap kan en variation i relationen mellan aktivitet och funktion möjliggöras.

Sammanfattningsvis kan det i musikskap finnas utrymme för variation vad det gäller den rumsliga iscensättningen, sättet att igångspela och i relationen mellan aktiviteter och funktion. I musikskap kan både musik i stunden lyftas fram, det improvisatoriska momentet, samspelet och det planerade på förhand strukturerade innehållet.

8.3 Musikrelaterat aktörskap – ett spår i musikskap

Med utgångspunkt i musikskapens centrerade innehåll samt formmässiga variation, blir också musikstundens vem och vilka av intresse. Musikstundens aktörer; barnen, pedagogerna och musiken och deras aktörskap i form av solistiska igångspel, samspel och motspel, är ett spår i musikskap. Musikstundens aktörer formar olika aktörskap genom att handla som en igång-, med-, sam- eller motspelare. Det finns en rörelse dels mellan musikstunder byggda på olika spelare, dels mellan tradition och nyskapande utmaningar.

Såväl barnen som pedagogerna och musiken har i musikskap aktörskap som påverkar och förändrar musikstunden. På Solstrålen och Havsvågen är det främst pedagogerna som agerar igångspelare,

såväl före som under musikstunderna. Barn och musik agerar snarare med-, sam-, och motspelare. Kanske kan barnens aktörskap få breddas till att inte enbart handla om huruvida de vill vara med eller ej, utan också ges möjlighet till aktörskap när det gäller såväl innehåll som metod redan innan musikstunden. Det skulle i förlängningen kunna leda till ett ökat samspel mellan de tre aktörerna där barnens kunnande skulle tillvaratas. På studiens tre förskolor väljer ofta pedagogerna i musikstunden innehåll utifrån tradition och igenkännande. I musikskap kan det finnas en rörelse mellan tradition, igenkännande och nyskapande, utmanande. På detta sätt utmanas pedagogernas aktörskap att dels ta barnens förkunskap i beaktning, dels ta in musikens kraft som något värt att reflektera över och ta hänsyn till. Att, som pedagogerna uttrycker det "fånga barnen", kretsar då inte enbart kring att ta hjälp av olika saker som smartboards och leksaker utan förflyttas till att i större grad även innefatta musiken. Att tillåta musiken fascinera eller "fånga". I musikskap kan musikens aktörskap räknas som något som fångar och formar musikrelaterade processer. Om musikens kommunikativa resurser lyfts fram får det konsekvensen att musiken i sig själv får en status av att vara den sammanflätande länken i en musikrelaterad process. I förlängningen är musikstunden inte enbart samspel mellan barn och pedagoger, utan även med musiken. Med detta resonemang kan en rörelse uppstå mellan och inom musikstunder som främst en pedagog driver och musikstunder som drivs i samspel där den ömsesidiga processen kring musik sammanflätar stunden. På detta sätt kan också motspelande ses som källa till samspel. Motspelare ger då inspel för reflektioner utifrån musikaliska utmaningar och lekfullhet.

Sammanfattningsvis kan musikstundens alla tre aktörer: barnen, pedagogerna och musiken i musikskap ses som krafter för igång-, och samspel. Aktörerna kan dessutom göra olika former av aktörskap som igång-, med-, sam och motspelare. Samma spelare kan också röra sig mellan olika spelsätt.

8.4 Musikskap - musikstundens möjliga figuration

Föreliggande avhandlings första och övergripande fråga handlar om vad som kännetecknar musikstunderna och deras möjliga

figuration i förskolepraktiker. Musikdidaktikens frågor kan i sammanhanget ses som redskap för att rikta analysen, medan musikskap är ett möjligt resultat som både öppnar upp för empiri och prövar teori som resurs.

Vad som *kännetecknar* de musikstunder som jag fått ta del av skulle utifrån en didaktisk teori kunna analyseras i innehåll, iscensättning och aktörskap, utifrån vilka jag har identifierat dominanta mönster. *Innehållsligt* handlar det om ett till stor del linjärt innehåll, som baseras på igenkännande, tradition och pedagogernas egna preferenser. Dock inte linjärt i relation till en målstyrning med till exempel en viss innehållslig progression. Musik *för* och *i* stunden menar jag kännetecknar musikstundens innehållsliga perspektiv. *Formmässigt* finns tendenser till stagnation. En läsning när det gäller såväl rumslig iscensättning (ringformationen), som igångspelande (primärt muntliga instruktioner) och relationen mellan aktivitet och funktion (sång-reproducerande, instrumentspel-improviserande och rörelse såväl reproducerande som improviserande). Utifrån ett *aktörskapsperspektiv* kan musikstunden kännetecknas utifrån ett asymmetriskt förhållande mellan dess aktörer. Där pedagogerna till stor del agerar igångspelare medan barnen agerar med- ibland sam- och motspelare. Som igångspelare ägnar pedagogerna stor del till att ”fånga barnen”, där de på förskolan Trädet har utarbetat strategier för att försöka variera formen för igångspel. Musikstunderna kan sägas till stor del präglas av solistiska igångspel, och mindre ofta av samspel (förutom på Trädet). Men de präglas också av motspelare som gör motstånd av olika slag. Motstånd som ibland också kan betraktas som igångspel beroende på mottagaren.

Musikstundens möjliga figuration menar jag kan vara musikskap. Musikskap står i relation till pedagogernas syn på musik (se även Holmberg, 2012a). *Musik* i förskolepraktik kan fokusera musik *som* ett *objekt* (Reimer, 2003), en sak att lära sig något i och/eller om och som synliggjorts i empirin. Enbart denna syn på musik är inte kommensurabelt med musikskap, eftersom musikskap kan öppna upp för en rörelse mellan ett innehåll som fast och som riktning i rörelse. *Musik* i musikskap kan också ses *som*

görande. Även om jag tilltalas av sättet att tänka kring musik, och det är användbart i relation till förskola så upplever jag att det, om musikverksamheten enbart utgår från musicking (Small, 1998), finns en risk att alltför mycket fokus kan tas från musiken som objekt vilket i förlängningen skulle leda till svårigheter att i ett pedagogiskt sammanhang fokusera musiken som objekt. Inom förskolans domän är detta enligt Pramling Samuelson (2008) vanligt förekommande och inom föreliggande studie finns det flera exempel på musik som *görande*. Inte heller detta förhållande till musik är kommensurabelt med musikskap, eftersom musikskap kan öppna upp för fokus på *görande och* objekt. I musikskap handlar musik om själva *mötet*, mötet mellan subjekt (människan eller barnet) och objekt (musiken) (Nielsen, 2006). Så sker till exempel under musikstunden (S15) då julgranen ska kastas och Lilian arbetar för att förklara sångerna för barnen. Vid flera tillfällen när de sjunger sången Så går vi runt kring en enebärsbuske relaterar Lilian sångtexterna till nutid.

1. Lilian Ja, då blir det tisdag och när tvätten ska torka vad gör man då? Ja, man hänger upp den så där fint på linor, för då hade man ingen torktumlare.
2. Lykke Och inget torkskåp.

Med sången kommer de också in på vad man gjorde på lördagar förr i tiden.

1. Lilian Förr i tiden gick man inte och handlade på stormarknad, på Coop och Maxi och så, utan då åkte man till torget. Och då låtsas vi att ni har en liten korg och så åkte vi med den lilla korgen till torget.

På detta sätt kan det tolkas som att pedagogen lägger fokus på mötet mellan barnen och musiken, snarare än på musiken som objekt, eller enbart *görande*. På studiens tre förskolor tycks olika aspekter av musiken väga olika tungt. På förskolorna Solstrålen och Havsvågen är ofta *görandet* i fokus, medan Trädet i större grad har mötet i fokus. Men det varierar också från pedagog till pedagog inom samma förskola.

Pedagogernas syn på vad musik är får konsekvenser för musikstunden. För att fokusera på mötet behöver såväl musikens aktörskap och barnens kunnande, vilket bland annat kan visa sig i olika former av aktörskap, tas i beaktning. Eftersom musik i musikerskap lyfts fram som en aktör, utmanas pedagogerna att ta ansvar för sina musikval. I en musikstund (S13) förväntas barnen lyssna till musik, I bergakungens sal, och följa med i pedagogens berättelse och dramatisering. Musikstunden kommenteras av pedagogerna i ett efterföljande samtal:

1. Lilian Just att man har ett musikstycke som man arbetar med, att barnen får dramatisera. Nu har vi bara börjat med det, I bergakungens sal. Detta kan ju bli fler stycken att arbeta med. Vi upptäckte att det var ett sätt som fångade dem direkt. Det var ett enkelt sätt att fånga barnen, och de vill göra det om och om igen, de har frågat efter det hela julen.
2. Ylva Det har de gillat.
3. Lykke Jag skulle gärna velat vara med och se det.
4. Mia De har också efterfrågat en annan typ av musik. Vi har ju haft det stycket sedan har de velat ha annan musik som vi gått över till och dramatiserat till. Så har vi gett ut roller till varandra, och sedan spelat upp det.
5. Lilian Vad är det för något?
6. Mia De har spelat upp till Shakira, men med samma roller. Alltså det här med trollet och skogen och berget.
7. Ylva Fast med annan musik helt enkelt?
8. Mia Ja, annan musik, så det är intressant att de spinner vidare på den tråden.

Att det är viktigt för pedagogerna att göra saker som fångar dem direkt, i detta fall musiken (tur 1) blir tydligt i ovanstående excerpt. Detta har fått såväl pedagoger som barn inspirerade till förändring där det blivit aktuellt att prova samma historia till ny musik (tur 6). Det kan dock ses problematiskt att förändra musiken, men behålla historien när, som i detta fall, historien är uppbyggd utifrån musiken, och på så sätt gestaltar musiken. Ur ett

perspektiv där musikskap är musikstundens figuration kan en fokusförflyttning ske från själva görandet till musiken som aktör. Med musiken som aktör blir det svårt att byta ut historiens kärna, musiken, och behålla historien. Med en ny kärna (musiken) blir det förmodligen också en ny historia. Den musik de väljer formar musikstunden. Därmed blir det handlingen i musicerandet, eller som Elliott (1995) uttrycker det, musicerande som "embodiment" av musikaliskt tänkande, vetande och förståelse som är det centrala. Även med musicerandet som utgångspunkt är det verbala och de formella musikkunskaperna viktiga. Trots en skillnad mellan förskolorna, finns det en benägenhet att begrepp blir otydliga, eller att barnens kunskap inte direkt utmanas eller fördjupas. Det kan leda till att musikstunden tenderar att bli musik för stunden, en slumpens eller tillfällighetens praktik med fragmentariskt möjliggörande till musikaliskt lärande.

Pedagoger kan använda musikdidaktikens frågor som redskap att reflektera över musikstunder. För att närma sig musikskap kan pedagogen reflektera kritiskt och kreativt över mer specifika val: balansen mellan det linjära och icke-linjära innehållet, variationen och samspelet mellan aktiviteterna och dess funktion, samt möjligheter att inta olika positioner som spelare och musikens kraft ur ett aktörskapsperspektiv. Pedagoger kan med andra ord i sina reflektioner förflytta sin orientering till att i högre grad fokusera på val som musikskap öppnar upp för. Kanske kan begreppet musikskap öppna upp för kritisk reflektion inriktat på process och ständig tillblivelse som en form av musikrelaterad gestaltning. Ett begrepp som rör sig mellan det faktiska och det som möjligen kan bli öppnande för oväntade musikstunder.

aLLA ROKAR FET var det första spåret i musikskap. Bilden på omslaget menar jag befinner sig mellan det faktiska och imaginära. Barnen hade under musikstunden spelat instrument och bilden visar hur det skulle kunna se ut, hur barnen i en musikrelaterad process är i fokus med instrument och dånande högtalare. Ur flickans bild och text kom mitt första trevande spår till musikskap, ett musikskap där - aLLA ROKAR FET.

9 DISKUSSION

Studien har skrivits inom ramen för den nationella forskarskolan FoBa som fokuserar barndom, lärande och ämnesdidaktik. I många svenska *barndomar* är såväl musik som förskola naturliga delar. Aldrig tidigare har så många 3-5 år gamla barn varit inskrivna i förskola (nästan 95% av åldersgruppen 3-5 år är inskrivna i förskola, Skolverket, 2013-03-14), vilket innebär att barndomen i Sverige till stor del tillbringas i förskola, en förskola som allt mer betonar *lärande*. Kombinationen musik, barndom, förskola och lärande hänger samman och bjuder in till en förändrad och kontextualiserad musikdidaktik. En *ämnesdidaktik* i musik som tar hänsyn till rörelsen mellan förskolans sätt att arbeta och den mer skolbaserade musikdidaktiken. I en barndom som utspelar sig i många ”rum” (hemmet, förskola, aktiviteter och så vidare) kan musik och reflektioner utifrån musikskap ses som länken rummen emellan. Många rum bjuder också in till en mångfald av musikaliska referensramar, något som är en utmaning för pedagogerna att förhålla sig till. Holgersen skriver att ”barnen kan uppleva att de många alternativen leder till bristande fokus och fördjupning” (Holgersen, 2012, s 91). Jag menar att musiken i musikstunder skulle kunna vara den sammanflätande länken (jämför fast hållpunkt, Holgersen, 2012), som formar och formas av olika relationer.

I föreliggande diskussionskapitel resoneras kring val av teorier och begrepp samt musikstundernas innehåll, iscensättning och aktörer. Vidare diskuteras sångkanon som en del av en icke uttalad läroplan samt musikstunder så som de framstår i empirin och

musik-skap som musikstundens möjliga figuration. Kapitlet avslutas med en diskussion om studiens trovärdighet, relevans och inspel till fortsatt forskning.

9.1 Val av teorier och begrepp

Ett genomgående begrepp i studien är musikstund. Till en början definierade jag inte för pedagogerna vad en musikstund var. Pedagogerna fick bjuda in mig när de tillsammans med barnen och musiken ansåg sig göra musikstund. Med denna öppna ingång menar jag att jag blivit erbjuden ett bredare innehåll än om jag för pedagogerna hade definierat begreppet på förhand. Med en bestämning utifrån pedagogernas görande gavs de möjlighet att göra det som passade dem bäst, och därmed ge inspel att fylla begreppet. Ibland var det att spela instrument, ibland att dansa till inspelad musik och ibland att sitta ner i en ring och sjunga. Jag är inte säker på att musikstunden hade inkluderat alla dessa olika varianter om jag hade fördefinierat begreppet.

Mitt syfte med studien har till skillnad från till exempel Jaques-Dalcroze som lyft fram hur musikundervisning ”*bör vara*” (Dalcroze, s 24, 1905/1997) eller *ska* utföras (jfr Jank & Meyer, kapitel 2.1) snarare varit att möjliggöra och förstärka förutsättningarna för en vidareutveckling av musikdidaktik för förskola. En ”icke-normativ didaktik” (Nielsen, 2006, s 18) handlar om att medverka till att tydliggöra dolda värderingar och normativt betingade förutsättningar som har påverkat pågående praktik. Jag har svårt att se en praktik som inte på det ena eller andra sättet är normbetingad vilket dels hänger samman med att begrepp normerar, dels att förskolans upplägg med en plan och en riktning är normativ. Min ambition har varit att arbeta med didaktisk förskjutning. Som forskare närmar jag mig normativitet deskriptivt och analytiskt. Musikskap öppnar upp för analytisk didaktik eller möjligen återhållsam normativ didaktik med fokus på kan snarare än ska.

Utifrån studiens syfte, att beskriva och analysera musikstunder har ett antal kategoriserande begreppen använts (bland annat i, om, med och genom, formell, materiell och kategoriell, sång, spel, rörelse, produktion, reproduktion samt spelare). Det kan

diskuteras i vilken mån de är möjliggörande respektive begränsande. Jag menar att i, om, med och genom musik, liksom materiell, formell och kategoriell bildning, är möjliggörande som bas, som något att förhålla sig till, att inspireras av, och inbjudande i arbetet med att utpröva alternativa begrepp som ett bidrag till ECED (se 2.1). I samband med ett syfte att utpröva begrepp är frågan vems begrepp det handlar om, var de kommer ifrån och vem de är till för. Som jag ser det är begreppet musikstund ett vardagsnära begrepp som jag använt mig av som ett empiriskt avgränsat studieobjekt där musiken är central. Med dess figuration, musikskap, är ambitionen att erbjuda ett begrepp som bjuder in till kritisk och kreativ reflektion kring musikstunder. Ett begrepp som alltså bottnar i praxisnära situationer och som kan vara värdefullt för både förskolefält och forskare.

Som bekant har jag använt mig av begreppet *teoretiska resurser*. Med resurser vill jag visa på att teori inte utgjort något "fast", alltså fast utgångspunkt, ram eller bakgrund. Valet av begreppet resurs hänger samman med den abduktiva ansatsen, det har skett ett växelspel mellan teori och empiri (för exempel, se 4.5). Teoretiska resurser har alltså inkluderats och i relation till empiriska spår har dessa (teoretiska resurser och empiriska spår) under analysprocessens gång prövats och successivt omtolkats i skenet av varandra. En del av mina teorier och referensbegrepp (till exempel musikdidaktik) är snarare grundskole- än förskoleorienterade, men genom att fånga upp det empiridrivna i den abduktiva analysen (till exempel lek) menar jag att teorier utmanas och kanske till och med utvecklas. Abduktionen som analysmetod menar jag också får pedagogiska konsekvenser. Kombinationen av abduktionens öppenhet för den pedagogiska praktiken och de teoretiska trådarna har lett till alternativt sammanfogade begrepp som musikskap.

Musikskap kan också bjuda in till en *teoretisk dissonans*. Med bakgrund i bildningsteoretisk och musikdidaktisk teori skulle ett postmodernt perspektiv på musik kunna öppna upp för alternativt tänkande. Empirin visar på musikstunder med linjärt innehåll utifrån tradition och samtidigt ett icke-linjärt arbete utan

ämnesfokuserade mål och progressionstanke för musikstunden. Detta menar jag bjuder in till alternativa sätt att foga samman teoretiska trådar och empiriska spår. Boström (2012) föreslår en kontinental bildningsteori (Klafki) i kombination med intryck från postmodern teori (till exempel Deleuze, Dahlberg och Taguchi) när han problematiserar hur vuxeninitierade aktiviteter fokuserat förberedelse för skola, vilket fått till följd en förskola med allt mindre utrymme för aktiviteter initierade av barnen. Han poängterar hur enbart bildningsteori leder till alltför stort fokus på undervisningsämne snarare än process, och menar att det finns ett behov av större radikalitet och förståelse för barn som individer, som inte alltid ska riktas mot specifika mål och objekt. Utan specifika mål behöver pedagogen följa barnens spår när de konstruerar sin förståelse, vilket leder till att pedagogen kan arbeta spontant snarare än att följa en tänkt agenda. Detta, skriver Boström (2012), kräver att pedagogen kan analysera det akademiska innehållet så som det framträder på vägen. Med bildningsteori som bakgrund menar jag att man kan pröva alternativa sätt att foga samman teorier, där ett socio-materiellt synsätt med musiken som relationell materialitet kan lyftas fram. Därmed inte sagt att det finns en generaliserad symmetri (Latour, 2005) mellan mänskligt och icke-mänskligt, snarare vill jag lyfta fram det som jag uppfattar varit något åsidosatt under musikstunderna, nämligen musikens kraft att påverka, musiken som sammanflätande länk. Mötet mellan bildningsteori och postmodernerna tongångar är dock inte komplikationsfritt. Det handlar till exempel om fenomenologins sätt att se på subjektets intentionalitet som riktar sig mot ett objekt, musiken "görs aktivt" av subjektet. Ett ting kan då inte ha intentionell kraft. Den intentionella aspekten kan dock vara förbundet med meningsbärande strukturer i musiken. Det innebär att subjektet som är riktat mot och av ett meningsinnehåll, blir till i mötet med objektet. En del av meningen finns alltså redan i objektet, men meningen fullbordas först i mötet. Med posthumanistisk ingång finns inte det enhetliga, tydliga subjektet, utan det handlar snarare om ett decentrerat och samkonstituerat subjekt. Med mindre fokus på det enhetliga och autonoma subjektet förskjuts förhållandet mellan subjekt och objekt, från att objektet levandegörs av subjektet till fokus på en process och rörelse

mellan subjekt och objekt, vilka skapas i relation till varandra. Kanske kan helt enkelt musikskap berikas av den teoretiska kombinationen av bildningsteori, musikdidaktik och mer post-moderna teoritrådar. Med denna teoretiska kombination kan musik med fokus på dess ämnesspecifika karaktär få växa parallellt med musik som en del av en tvärfacklighet.

9.2 Musikstundernas innehåll, iscensättning och aktörer

Utifrån att musikstunden kan ha en existentiell (där musik artikuleras som lek, tematisering och fantasi) eller funktionell utgångspunkt (konst som stöd för andra discipliner)(se 2.1), menar jag att de musikstunder som jag bjudits in till ofta har en funktionell utgångspunkt, för att stödja språk, matematisk eller social utveckling. Men flera av musikstunderna har också en existentiell utgångspunkt, mindre uttalad men med lek och fantasi i förgrund. Min tolkning är att ett *centrerat innehåll* under musikstunderna främst handlar om lärande *i* och *med* musik, mindre *om* och *genom* musik (se även Holmberg, 2013a). Det kan också uttryckas med hjälp av Saars begrepp (1999) där musikstunderna främst befinner sig inom en musikalisk, konstnärlig ram genom att fokusera görandet, att sjunga, att spela, och att ”dansa” och mindre inom en pedagogisk ram som snarare skulle fokuserat lärande om musik, *hur* man lär sig exempelvis att sjunga och att spela. Intentionen från pedagogerna är alltså att sjunga, spela, dansa och att vara tillsammans med musik snarare än att lära om musik. Ställ (2011) menar att pedagogerna bör arbeta mer med att rikta barnens uppmärksamhet mot musikens grundelement och meta-kognitiva dialoger och talar därmed för att styra musikstunderna mot en mer ”pedagogiserad ram”. Frågan är om vi måste välja ram, eller om ramarna kan sammanflätas och omformas av varandras olika styrkor.

Musikstundernas *innehåll* framstår som linjärt med traditionella sånger som en stor del av repertoaren. Parallellt med det traditionella, linjära finns också det icke-linjära. Innehåll utifrån spontant samspel, vilket kan bli sporadiskt och fragmentariskt. Musik *för* stunden planeras inte utifrån en idé om progression, kanske

kan det handla om musik *i* stunden. Kanske är det när det handlar om musik *i* stunden som det också finns utrymme för barnet att ”med sitt inträde” (Biesta, 2011, s 9) tillföra musikstunden något nytt och inte enbart ta plats i en på förhand given musikstund.

Kanske menar pedagogerna i studien att barnen utvecklas genom att de helt enkelt erbjuds möjligheter att vara i ett musikaliskt sammanhang. Även om en del av musikens grundelement bearbetas, blir det då också naturligt att i mindre utsträckning rikta barnens uppmärksamhet, att synliggöra något specifikt och att prata om det.

Musikstunderna tolkar jag rör sig mellan en materiell och formell bildningsteori. Ibland är musiken som objekt i fokus, ibland är barnen i fokus, men musikstunder där pedagogerna fokuserar på samspelet mellan musiken och barnen, ett arbete i enlighet med en kategoriell bildningsteori är mindre ofta framträdande. I detta sammanhang blir musik som objekt intressant, eftersom musiken i vissa fall tycks stjäla uppmärksamhet från pedagogen, uppmärksamhet som skulle kunna riktas på barnens möte med musiken. Som en andra sida av detta fenomen tycks också barnen ”stjäla” pedagogernas fokus från musiken. Även om jag tilltalas av Smalls (1998) sätt att tänka kring musik, och jag ser det som användbart i relation till förskola, så menar jag att det, om musikverksamheten enbart utgår från musicking, finns en risk att alltför mycket fokus kan tas från musiken som objekt vilket i förlängningen skulle leda till svårigheter att i ett pedagogiskt sammanhang fokusera på musiken som objekt.

Utifrån *iscensättning* tolkar jag det som att musikstundernas igångspel och avslut ibland sker genom musik, men för det mesta sker det i form av talad instruktion (mer eller mindre lekfullt). Nielsen (2006) erbjuder ett underlag att se musikämnet med fokus på det musiska, sång, ljud, instrumentspel eller rörelse (rörelsen är mer utvecklat av Holgersen) (se 3.2). Den reproducerande sången, det producerande instrumentspelet och den reproducerande och producerande rörelsen är det som framträder tydligast i

empirin. Fokus på det musiska med den ämnesintegrerade tendensen var inget som jag såg. Pedagogerna påtalade aldrig att de hade ett visst tema, utifrån vilket de till exempel letade sånger. Med utgångspunkt i musik som ljudämne utgörs det potentiella innehållet av hela vår ljudliga verklighet. Detta skulle kunna tolkas ske vid två tillfällen, dels på Havsvågen när barnen är ute på promenad och pedagogen riktar barnens uppmärksamhet mot ljudet som kommer när de går på grus i förhållande till gräs, dels Trädets alla egentillverkade instrument, som fanns tillgängliga och inbjöd till utforskande av ljud.

När det gäller *aktörskap* i musikstunderna har jag fokuserat på spelare i den musikrelaterade processen. I sammanhanget är min ambition att lyfta fram musiken som kraft. Med en tankegång om musik som en aktör, blir konsekvensen att valet av musik, oavsett om den är levande eller inspelad och oavsett aktivitetsform (sång, spel och rörelse) avgörande. Resonemanget bjuder in till reflektion och eftertänksamhet när det gäller val av musik i musikstunderna och tradition som enda urvalskriteriet blir svårt att försvara (se även Holmberg, pågående arbete). Detta menar jag leder tankarna å ena sidan till barnens aktörskap, å andra sidan till en diskussion om musikalisk kvalitet. Tradition som urvalskriterium för sånger kan genom att skapa gemenskap och delaktighet erbjuda ett socialt sammanhang för musikaliskt samspel på förskolan, såväl som i musiksamhället, vilket är ett av Smalls (1998) mål med musikundervisning. När heterogeniteten ökar i barndomen och förskolan (flerspråkighet till exempel) finns det en tendens att musiken får en normaliserande uppgift. De gemensamma sångerna skapar likhet i barndomar, en gemensam plattform, ”alla” sjunger samma sånger på samma språk.

Några av barnen blir naturligtvis musikaliskt utmanade, men musikalisk utmaning är inget som kommer upp i samtalen med pedagogerna. På musikstunderna med barn som gör motstånd, händer det att pedagogerna ”svarar” genom att utmana barnen, men sällan musikaliskt. Utmaningarna blir att till exempel få dela ut instrument till alla eller att räkna barnen i gruppen. Kanske skulle barnens musikkonsumtion (främst då utanför förskolan)

och icke-linjära skapande kunna fångas upp som möjliga register av pedagogerna både för att vidareutveckla musikaliska utmaningar och för att i samband med musikstunder arbeta med barns aktörskap, inflytande, delaktighet och demokrati.

Diskussionen om val av musik i musikstunder leder i sin tur till en diskussion om musikalisk kvalitet, ett begrepp som är problematiskt. För Small (1998, s 215) är inget musikande bättre än något annat och musikalisk kvalitet handlar inte om virtuositet. Varje framförande handlar snarare om huruvida deltagarna kan göra det omfattande, subtilt och möjligt utifrån allas kunnande, med andra ord är kvalitet för Small att göra det bästa av det man har. Detta är naturligtvis en tilltalande hållning till musik i förskola. Men argumenten kan också användas som ”bortförklaring” för bristfälliga ämneskunskaper. Genom att kvalitet framställs som något subjektivt och knutet till varje individs föreställning sker också en relativisering av kvalitetsbegreppet. (Ericsson & Lindgren, 2012). Dahlberg, Moss och Pence (2009) lyfter att begreppet kvalitet inte kan inrymma frågor med mångfaldiga perspektiv och att vi därför behöver ett nytt begrepp. Deras förslag är meningsskapande där barnet snarare betraktas som någon som medkonstruktör på en mötesplats (en förskola) än som någon som främst ska reproducera. Kvalitet i musikskap kan ses både i relation till det målstyrda linjära, där barnet delvis reproducerar och i relation till det icke-linjära, det icke förutbestämda. Det innebär att kvalitet inte enbart handlar om att uppnå förutbestämda mål för musikstunden, utan att kvalitet i musikskap också kan vara resultatet av mötet ”på torget” (ibid, s 11), något oförutbestämt som fångar upp spelarnas intentioner och referensramar. Kvalitet kan naturligtvis ses i förhållande både till det målrationella (individens lärande) och till det meningsskapande (relationen mellan lärande och utbildning). Biesta (2006) lyfter fram skillnaden på just lärande, som han ser som något individbaserat, att förvärva något yttre. Utbildning däremot handlar om något som berör barnets personlighet, situationer som bygger på relationer, där barnen kan och får reagera. Kvalitet i musikskap ses i denna kontext mer utbildningsrelaterat (där det finns en pedagog) än lärande relaterat (lärande kan förekomma var som helst).

9.3 Sångkanon - en del av en icke uttalad läroplan?

I en global musikvärld, ett mångkulturellt samhälle, och därmed också en mångkulturell förskola skulle Rösträtt (<http://www.mah.se/musik>) (se 1.1) kunna innebära ett arbete för barns rätt till en flerkulturell och interkulturell sångkanon. Något som pilotarbetet inte visade tendens till.

I val av sånger tycks det som om det finns en icke uttalad kanon, en bildningsteori om det klassiska, inte historiskt sett, utan snarare som ett värdebegrepp eller ett uttryck för kulturell enhetlighet. Förskolan Trädet sjunger i princip samma sånger som de två andra förskolorna, trots stor andel barn med annat modersmål än svenska. Det finns någon form av kulturell enhetlighet inom förskolans sångtradition, även om Trädet sticker ut med större variation av sånger och musikaktiviteter. Kanske är det just mängden sånger och variation som gör att barnen på Trädet också tycks ha fler sånger att associera till i sin spontansång under den fria leken. De dagar som jag tillbringade på förskolorna förekom det betydligt mer spontansång på Trädet än de andra två förskolorna. Det pekar på samma riktning som resultatet i Bjørkvolds studie (1985) som visar att även om alla barn spontansjunger så gör barnen med mer vuxenstimulans fler anknytningar till färdiga sånger.

Än idag är Alice Tegners barnvisor bland ”tio i topp” av sånger som sjungs i förskolorna. Sundin (1978/2001) förklarar Alice Tegners tongivande arbete inom barnsång med boken *Nu ska vi sjunga* (1943) vilken köptes in till alla barn i folkskolan och därför bidrog till att upprätta en sångkanon. I föreliggande avhandlings pilotarbete (se bilaga 1) har 39 förskolor under fem dagar fyllt i ett frågeformulär, liknande dagboksanteckningar, över vilka sånger som förekommer under deras samlingar. *Ekorren satt i granen*, *Bä bä vita lamm*, *Björnen sover*, *En sockerbagare* och *Mors lilla Olle* är exempel på Tegnérvisor som var populära på 1960-talet (Sundin, 2001), i en omröstning på barnradion 1988 och i pilotarbetet 2009 (se även Holmberg, 2012b, s 127). Reimers (1983) har i sin studie pekat på att visornas tydliga rytmiska karaktär och aktivitetsinriktning troligen är avgörande för deras popularitet.

Till skillnad från Stills (2011) resultat som visar på att det både förmedlas ett kulturarv och sjungs nyare sånger, tycks det utifrån föreliggande studie som om sångerna i några få böcker, just nu till exempel Elefantboken (Nilsson & Gren, 1994), och Flyg lilla fjärl (Frister Lind, 1999) skapar en sångkanon i förskolan, en icke uttalad läroplan. Detta kan jämföras med 1900-talets (fram till ca 1970-talet) sångkultur med stamsånger (Flodin, 1998), en samlad sångskatt med kända titlar, existerande i läroplanen mellan 1943 och 1968. ”Syftet var att alla skolbarn skulle kunna dessa visor utantill så att dessa spontant skulle kunna sjungas tillsammans med andra” (Pramling Samuelsson m.fl. 2008, s 35). Nutidens sångkanon kan ses som en trygghet där tradition förs vidare. Men det kan också problematiseras utifrån en diskussion om vilken frihet pedagogerna har. I den litterära världen finns det tydlig barnlitteratur, men tydligheten är kanske mindre när det gäller musik. Det finns naturligtvis en frihet att välja bland tillgänglig (om än ibland bristfällig) inspelad musik, men kan det talas om frihet i form av val av sånger att sjunga med barnen? Om valet av sånger främst utgår från tradition och igenkänningsbarhet (som på studiens tre förskolor) så finns det kanske inte utrymme att introducera alternativ. Det aktuella kulturarvet som de tre förskolorna erbjuder barnen tycks ha större fokus på varaktighet än aktualitet. Med förankring i svensk kultur erbjuds en interkulturellt exkluderande sångkanon vilket är intressant i relation till den globala musikvärldens utbud.

Även när det gäller rörelse finns tendenser till en rörelsekanon. Det är dels rörelse som hör ihop med respektive sång, dels rörelse som hör samman med det populärkulturella. Till exempel visar flera barn med sin dans till Michael Jackson och Eric Saades Manboy prov på en populärkulturell rörelsekanon.

Musikstundernas iscensättning, ofta sittande i cirkelform, pratande igång och så vidare kan också tolkas som en ritual (Small, 1998), eller ”ordningsritual” (Rubinstein Reich, 1993, s 235) inom en icke-uttalad läroplan. Kanske kan även synen på populärmusik kontra den ”klassiska” musiken finnas i den icke-uttalade läroplanen. I pilotstudien (se bilaga 1) finns det tenden-

ser till att populärmusik (i detta fall främst musik från den svenska melodifestivalen) oftast väljs av barnen och att musik som är riktad till barn och den ”klassiska” musiken främst väljs av pedagogerna.

9.4 Varför musikstund – varför musikskap?

I föreliggande studie har fokus varit att beskriva och analysera musikstunder för att här beröra funderingar om en av de viktigaste och mest centrala frågorna, nämligen vad musikstunder är till för. Även om ”varför-frågan” ses som ”olöslig” (Biesta, 2011, s 24) är det ändå centralt att reflektera över vad musikstunder är till för.

Biesta (2011, s 15) skriver att allt pedagogiskt arbete har inflytande på tre områden: kvalificering (att utrusta med kunskap, kompetens och förståelse för medborgarskap, ibid. s 29), socialisation (de sätt vi blir en del av specifika, kulturella och politiska ordningar, ibid, s 29) och subjektifiering (som rör hur barn kan bryta in och hur barnens begynnelse möts, ibid s 17). Som nämndes i inledningen har musiken över tid legitimerats som uppfostringsmetod, kommunikation, lärande och som barnens rätt. När fokus för musik var uppfostran var det också fokus på socialisering, men med alltmer fokus på musik för språk-, eller matematikutveckling har kvalificeringsfunktionen blivit förstärkt. Med tyngdpunkt på barnens rätt till musik kanske musikens funktion som subjektifierande kommer att utökas.

Enligt Biesta (2011, s 54) är det önskvärt att forskning inte enbart studerar de mest effektiva sätten att uppnå vissa mål, utan snarare hur önskvärda målen är i sig. I läroplanen för förskolan står följande:

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. (Läroplan för förskolan 2008, reviderad 2010, s 7)

Här framkommer alltså att musik, sång, rytmik och rörelse ska utgöra både innehåll och metod. Det framgår också att barnen

..utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama. (Läroplan för förskolan 2008, reviderad 2010, s 10)

Här skrivs musik fram som ett sätt att förmedla upplevelser och tankar, ett sätt att kommunicera. I förskolans nationella reglering (läroplanen) håller musiken enligt min mening på att försvagas när den lyfts fram enbart som kommunikationsämne (jfr Vallberg Roth, 2013). För att kallas utbildning behöver alla tre funktionerna vara med (Biesta, 2011). Som stöd för förskollärarna i arbetet med musik skriver jag med musikskap fram musikstunder som också möjliggör subjektivering: att skapa, kommunicera och förmedla sig med hjälp av musik. Men utifrån studiens empiri betonas snarare socialisering (att ta del av ordning) och delvis kvalificering (kunskap och kompetens). Subjektivering handlar om hur vi på ett unikt sätt skiljer oss från ordningen vilket i sin tur beror på hur andra tar emot våra ”begynnelse” (Biesta, 2011, s 88). För att gå tillbaka till musikskapens spelare så kan motspelarna stundom lyftas fram med deras subjektiverande funktion, de skiljer sig från ordningen och deras handlande bemöts på olika sätt. Med betoning på barns möjlighet att vara olika spelare där medspelarnas och samspelarnas aktörskap kanske främst handlar om socialisering (linjärt aktörskap) och igångspelarna samt motspelarnas aktörskap handlar om subjektivering (icke-linjärt aktörskap) kan musikskap (musicship) även rymma en samhällsorienterad dimension. En dimension där barn som medborgare med ”rösträtt” kan relateras till demokrati.

Musikskap menar jag kan inkludera såväl kvalificering (lärande i, om, men och genom musik), socialisering (att ingå i en ordning) och subjektivering (med unikt kan barnen som igångspelare eller motspelare skilja sig från ordningen). Med alla tre funktionerna kan musikstunder också närma sig den kategoriella bildningen,

där barnen får med sig tillräckligt med inspiration och redskap för att musikskapa även utanför musikstunden.

9.5 Trovärdighet

För alla studier är dess trovärdighet viktig. ”The basic strategy to ensure rigour, and thus quality, in qualitative research is systematic, self conscious research design, data collection, interpretation and communication” (Mays & Pope, 2000, s 52). Något som skulle kunna påverka analysarbetet och därmed i förlängningen studiens trovärdighet är mitt förflutna som lärarutbildare. När jag var på informationsbesök på förskolorna visade det sig att det i personalen på alla förskolor fanns någon som hade haft mig som lärare under sin tid som studerande på den dåtida Lärarutbildningen. Att först utbilda blivande förskollärare i musik för att nu några år senare observera och samtala om musikstunder öppnar för viss problematik. Det kan tänkas att samtalen snarare kretsar kring hur pedagogerna lärt sig att det ”ska vara, än hur det är”. Musikstunderna i sig kan också vara uppbyggda utifrån hur pedagogerna tror ”att jag vill ha det”, snarare än som de ”brukar göra”. Det är svårt för mig att säga hur detta lärarstudentperspektiv kan ha påverkat studien. Men jag upplevde inte att någon ”gjorde sig till” eller förskönade verkligheten. En annan reflektion är att jag hälsade på under så pass många musikstunder att det nog hade varit svårt att ”hålla skenet uppe”.

Även vald *metod* går att förhålla sig kritisk till. Utifrån jämförande av empiri från två metoder, observation och samtal har jag tagit intryck av triangulering. Även om intervjumaterial och observationernas tillförlitlighet ökar med varandra får de snarare en status som kompletterande än som direkt jämförbara resultat på grund av variation i kontext. Att användning av två olika metoder, som väger upp varandras brister per automatik skulle ge trovärdighet är dock problematiskt. Därför ser jag detta snarare som en hjälp i det re-flexiva tolkandet av empiri, alltså något som ger underlag för en poängrik analys (Alvesson & Sköldberg, 1994/2008), än som test av trovärdighet. Utifrån frågeställningen menar jag att videoobservation var helt central. Mina frågor (vad, hur och vem) menar jag inte går att analysera utan just video-

observation där en rörelse mellan observation och tolkning har tillåtits ske över tid. Just möjligheten till arbete över tid har också hjälpt i prövning av alternativa påståenden och argument (Fejes & Thornberg, 2009).

Det finns *videosekvenser* då det är problematiskt att inte alla barnen syns framifrån i bild. Det händer att det inte går att se eller höra vilket barn som säger vad, eller att sammanhanget ibland försvinner. Kanske hade ytterligare en kamera varit bra. Jag menar dock att detta inte är avgörande för resultatet i studien. Videoobservationer och samtal har gett väldigt mycket material, men på inget sätt ohanterligt. Filmning av kombinationen barn och musik kan tänkas leda tankarna till "show". Det skulle kunna finnas en risk för att barnen "uppträder" för mig, snarare än att de är i musiken. Jag upplever dock inte att barnen uppträdde för mig. De visade mig till en början intresse, de stod gärna nära mig, tittade in i kameran gick bakom mig för att se vad jag såg. Men jag blev fort ointressant, någon som bara satt i hörnan.

I samband med filmvisningen av musikstunderna fick pedagogerna i det reflekterande *samtalet* till en början fritt kommentera filmerna. Det kom inte alltid så många kommentarer och efter några tillfällen kände jag mig friare att ställa frågor, frågor baserade på studiens frågeställning. Det kan naturligtvis ses som en svaghet i studien att förskolepedagoger, vilka som regel inte är musikutbildade ska diskutera just musikdidaktik. Det finns tillfällen då pedagogerna inte har musikdidaktiska begrepp att uttrycka sig med. Å andra sidan är det kanske det som är min uppgift som forskare, att med empirisk förankring (Fejes & Thornberg, 2009) hitta begrepp som gör att vi kan diskutera musikdidaktik i förskolepraktiker.

Något som inte varit lätt att förhålla sig till är de "etablerade kulturella resurserna" (Alvesson 2011, s 100). Bland såväl förskollärare som barnskötare finns ett yrkesskript, ett yrkesspråk som ibland varit en tillgång och något som jag kunnat bygga på för den relativt korta tid som möten med förskolepraktikerna trots allt utgjort. Detta har dock i andra stunder bjudit motstånd. Med

min bakgrund som förskollärare har jag ibland inte varit tillräckligt uppmärksam på mindre nyanserade och delvis normativa uttalanden, som jag då inte mött upp med följdfrågor. Ett exempel på sådant tillfälle är när Inger uttalar sig om sångsamlingar:

Vi har inte haft såna sångsamlingar där man sjunger sånt, utan det har varit mycket mer rock och Michael Jackson. Vi har ju lyssnat på vad de vill och det har ju varit mycket snack om Michael Jackson och Kiss och sådär. Och när de har lekt musik så har det varit rock.

Här skulle det vara önskvärt att be Inger utveckla såväl vad hon menar med sångsamlingar där man ”sjunger sånt”. Vad innebär rock och Michael Jackson – sjunger de den typen av sånger på sina samlingar? Hur menar de att de arbetar med balansen mellan att göra det som barnen vill, och det som pedagogerna vill (om detta inte sammanfaller)?

Som forskare har jag makt när det gäller empirigenerering. Jag har bestämt när jag ska filma och ur vilken vinkel med mera. Min ambition har därför varit att på ett tydligt sätt skriva fram *hur empiri genererats* och hur tidiga, enkla system av teman utvecklades till kodningsstrukturer. Ett sätt att arbeta med studiens trovärdighet är att uttryckligen arbeta med *flera olika teoretiska resurser*, som musikdidaktik, bildnings- och musicking-teori.

Enligt replikationskravet ska en studie kunna göras om med samma resultat och hur pass kontextberoende studien är påverkar också studiens trovärdighet. Kontexten i detta fall skulle kunna vara såväl avdelningen på förskolan som just den förskolan i relation till förskolor i allmänhet. Med ett annorlunda urval, eller fler antal förskolor skulle resultatet kunna se delvis annorlunda ut. Jag menar dock att empirin från just tre förskolor har gett studien tillräcklig variation och innehållsrikedom gällande aspekter som kan tänkas påverka musikstunderna som till exempel barngruppens etnicitet. Förskolorna är valda utifrån att de anser sig arbeta aktivt med musik. Andra förskolor skulle kanske visa upp färre stunder med musik. Viss representativitet är naturligtvis

viktig om studien ska kunna ses som ett bidrag till en framtida utveckling av musikdidaktik för förskola. Men jag har, genom att så ofta som möjligt skriva fram vilken förskola det handlar om haft ambitionen att inte fastna i någon form av smygrepresentativitet (Göransson & Nilholm, 2009).

Folkestad (2005) skiljer musikpedagogik som praxisfält och som forskningsfält. Forskningsfältets uppgift är inte att skriva fram lärandemetoder, utan snarare att leverera forskningsresultat utifrån vilket praxisfältet kan bygga sin undervisning. Vikten av att forskningen har ett värde för praktiken, att resultatet är användbart lyfter Fejes och Thornberg (2009, pragmatisk validering, s 228). Hur användbart musikskap är får framtiden utvisa. Det är inte tänkt som någon form av lärandemetod. Snarare har ambitionen varit att genom beskrivning och analys synliggöra och med begreppet musikskap bjuda in till kritiska och kreativa reflektioner kring musikstunder, vilket förhoppningsvis kommer barnen till godo.

Fortsatt forskning

Utifrån studien finns det flera vägar som öppnar upp för fortsatt forskning. Jag upplever att det finns ett behov av en meta-analys av tidigare forskning i musikpedagogik med fokus på de yngre barnen. Något som jag också reflekterat över och kanske saknat i föreliggande avhandling är ett fokus på lekens betydelse för och i musikstunderna.

Genusmönster var något som framträdde i empirin på ett intressant sätt och är med och definierar musikstunden som ett uppenbart tema. Med en sökning på ERIC med söktermerna music AND gender i abstract, med avgränsningar till engelska, enbart vetenskapligt granskade och publicerade efter år 2000 kommer 131 träffar upp (2013-04-19). När samma sökning avgränsas till att gälla förskola kommer tre träffar upp, alltså ett relativt utforskat område. I artikeln *genusmönster i musikstunder* (Holmberg & Löf, pågående arbete) fördjupas och fokuseras därför just detta tema.

Händelserna som beskrevs i avhandlingens prolog visar på en nutida barndom med global nätverkskommunikation där barn aktivt både producerar och konsumerar musik, åtminstone utanför förskolan. En barndom med kunskap om marknad där musik skapar möten, relationer och kunskap, en barndom som till stor del tillbringas på förskola. Under mina besök på förskolorna har jag inte sett någon större användning av datorer och tillgång till nätuppkoppling i kombination med musikstunderna. Med tanke på deras genomslag utanför förskolan, skulle detta vara intressant att följa upp i senare studier, kanske har det sedan studiens empiri samlades in (2010) förändrats. Frågan är, som Folkestad (2005) påpekar inte huruvida vi ska ha till exempel populärmusik i förskolan eller inte, den finns ju redan där (även om det främst är barnen som tar den med sig). Frågan är snarare ”...how do we deal with it?” (ibid, s 280). Förnekar vi eller använder vi oss av barnens erfarenhet och kunskap som utgångspunkt för vidare musikutbildning? I detta sammanhang kan det bli intressant att till exempel studera på vilket sätt musikstunders iscensättning och innehåll påverkas av tillgången och barnens erfarenheter av musik via IT, online och delning. Vad händer med musikstunder om musiken i djupare mening börjar ses som kraft och därmed kan vara en länk i sammanflätningen av relationer och kunskande inom och utanför förskola?

Över tid har musik och sång i riktlinjer för förskola konstruerats som ett innehåll kopplat till kultur (jfr Vallberg-Roth 2011). Men förutom att musik kan knytas till kultur skulle musik innehållsligt kunna breddas med anknytning till samhälle (demokrati-rösträtt), samt naturvetenskap och teknik (se Björk Biophilia, <http://www.bjork.com/>). Musikskap som begrepp kan med fördel inkludera detta i vidare studier.

En fortsättning skulle också kunna vara att fokusera tillämpningen av musikskap genom att följa de blivande förskollärarna som framtidens barn kommer att träffa. Vi har tidigare i Sverige, varken på musikhögskolan eller lärarutbildningen haft ett utbildningsprogram för musik och de yngre barnen. Hösten 2013 startade en förskollärarytbildning med musikprofil i Malmö vilket är

ett gyllene tillfälle att öppna upp dels för musikstudier kopplade till barndom (Tallberg Broman), dels för musikstudier kopplade till bedömning och dokumentation (Vallberg-Roth). Även musikdidaktik är ett område som skulle kunna beforskas ur olika perspektiv. Johansen är en forskare som bland annat har skrivit om kvalitet i musikhöskola till lärarutbildning (2007a, 2007b, 2008 och 2009). Han lyfter fram hur det behövs forskning om till exempel relationen mellan basämnet musikdidaktik och undervisningsämnet musikdidaktik, samt relationen mellan musik och didaktik i musikdidaktik (ibid, 2007a). Intressant vore att se eventuella förändringar i resonemang kring musikdidaktik när kontexten förflyttas från musikhögskola till lärarutbildning. Får begreppet musikdidaktik delvis nya innebörder beroende på utbildningskontext? I ett sådant arbete kan musikskap ha en funktion som ett begrepp och ett redskap för studenter, handledare och lärarutbildare att kritiskt och kreativt reflektera kring musikstunder och deras funktion och kvalitet (och/eller meningsskapande), oavsett om de genomförs i förskole- eller högskolekontext.

SUMMARY

In the world of music, we as actors, interact, co-create, and are affected by music. For children who are producers, users, and interpreters of music, its significance, even within the domain of preschool, is complex. The present study regards music activity in preschool as comprising music-related processes in which children and teachers alike are surrounded by and are co-creators of music, from spontaneous improvised to arranged and recorded music. The ambition in this thesis is to try out an alternative language for music didactic relations during music activity in preschool settings.

The aim of the study is to describe and to analyse the didactics in music activity in preschool settings. The aim of the study is also on research basis to try out concepts that denote and capture the figuration of music activity.

The overall research question is as follows:

- What characterises music activities and their possible figuration in preschool practices?

”Possible figuration” refers to an interwoven presentation, a didactic concept that describes transforming the significance of music activity. A weave of empirical and theoretical threads of references includes the answers to the following *three subqueries*:

- What appears to be the focused content of music activity?
- How is music activity staged?
- How do children, teachers and music (in itself) act in music activity?

As a theoretical resource, various concepts are tried within the frame of music didactics (Nielsen, 2006), education theory (Klafki, 2005) and the theory of musicking (Small, 2008). In the music activity the music phenomenon is understood as an object (Reimer, 2003), as action (Elliott, 2005; Small, 1998), and as something that takes place between the subject and the object (Nielsen, 2006). These three aspects of music stand in relation to the abductive method of analysis: they are relevant in generating an informative analysis (Alvesson & Sköldbberg, 2008) and to thereby show the complexity of music activity.

The empirical material was generated by video observation one day a week for eight months at three anonymised preschools (in the study, called: Havsvågen, Solstrålen and Trädet) in southern Sweden. The observations generated 46 video excerpts depicting music activity. The central categories were varied during the abductive analysis, and examples are, *learning in, about, with and through music* (Lindström, 2002), and "material", "formal" and "categorical" education theory (Klafki, 2005). With an openness to language as well as action, music activity has been grouped into *listening, singing, movement and playing instruments* relative to, for example, *reproductive and exploratory/productive* functions (inspired by Nielsen, 2006). Traces of and content in the concept of music-ship emerged were tried and tested during the analysis.

Traces of focused content that appear in the empirical material have been categorised according to Lindström (2002). Learning is regarded as partly *in* and *about* music (which in Klafki's terminology, can be compared to material theory, in which the content is the focus), and as partly *with* and *through* music (which in Klafki's terminology can be compared to formal theory, in which the child rather than the music is the focus). According to material theory music as an object is in focus. Learning in music focuses

on music as both goal and method. This often occurred at all three preschools. Sometimes the actions were verbalised and learning about music appears. In music, learning in dynamics, pulse, rhythm, tempo and pitch are recognised. The featured aspects of music that were not pointed out to the children include the time signature (mostly 2/4 or 4/4) and harmony (e.g., major and minor, mostly major). There were traces of learning about music, but they were rare and varied between the preschools, and these traces included names of instruments, dynamics, genre, hard and soft sounds, and pitch. In the Trädet preschool tempo, sheet music and the fact that music changes were discussed. In formal education theory the child is said to be the focus rather than the music itself. The music is used as a method for learning something other than music. Learning with music can be understood as touching on socialisation, language, and mathematics.

To summarise, according to my interpretation of focused content of a music activity usually concerns learning in and with music rather than about and through music. The content of a music activity appears to be both linear, with tradition as the main selection criterion, and non-linear, i.e., spontaneous, explored, and improvised in the moment. Some basic elements of music are processed and the music activity seems to move between material and formal education theory. The teachers sometimes focus on music as an object and, sometimes on the children, but music activity in which the teachers focus on the interaction between music and children, in line with categorical theory, is less often observed; this makes music activity appear sporadic and fragmentary.

Staging music activity partly concerns spatial staging, and partly concerns actions in relation to a reproductive or an exploratory/productive function. In this context, spatial staging implies how the room is used. The activity is characterised by sitting in a circle. In music activity in which movement emphasised the sitting and the circle are dispersed. Staging music activity involves how the activity starts and ends, as well as how each constituent action of the activity starts. In the initiation of the music activity, spoken instructions dominate. Instructions as to where the children sho-

uld sit, what they are going to sing, or what instruments are available are given more or less playfully. The music can also be a start-up and a closer. The constituent actions of the music activity can be grouped into listening, singing, moving and playing instruments, which can be related to their functions as reproductive or as exploratory/productive. Singing is mostly reproductive in character, playing instruments is mostly exploratory/productive, and moving is equally reproductive and exploratory/productive.

The third and last question addressed in the study concerns the actors in the music activity. To make actions visible I have traced the actors or, as I call them, players. The players, i.e., the children, teachers, and music, can be interpreted as taking different forms of action. They can be *front-players*, soloists taking the initiative and influencing the music activity through their actions. They can be *fellow players* who take part in the music activity, but follow through rather than shape the content. They can also be *co-players* who shape the music activity, transforming it into interaction. The last type of player is the *opposing player*, who creates dissonance between child-teacher, music-teacher or music-child.

As front-players, the children's actions concern participating, the content of the music activity, and staging. The teachers' actions as front-players concern content choices, which are often based on tradition and recognition. When teachers' initiate activities, they often emphasise strategies or didactical tools, in what they call "capturing" the children. There are strategies for variation, for example through changing style of accompaniment, pitch, instrument, dynamics, movement, pictures and lyrics. Teachers as front-players are also concerned with group formation and rotation. The music can, as an actor, capture the children and shape the music activity. Periods of dissonance tend to shift, partly because of the children's actions. At the preschools where the children's actions as front-players are given free rein, dissonance seems to arise between child and teacher, whereas at preschools where the children are not treated as front-players, the dissonance seems to shift, arising between the child and the music.

In the thesis research, the concept of musicship appears and is tested, being constructed as a resource for reflecting on music activity. The musicship concept, gradually came to play more noticeable and nuanced. Musicship, in which music is a link in an interwoven process, can in this context say something about what is happening in music activity as figuration. Musicship has three tracks that sometimes cross each other and sometimes merge. The concept is also affected by a more general view of what music is made to be and what teachers emphasise, such as the music itself, the child/process, or the interaction between child and music. These three tracks focus on the content, staging, and actions of the music activity. They invite critical and creative reflection on music activity in preschool settings and in music-related processes. The content track concerns learning in, about, with, and through music. The staging track concerns procedure, the process of the activity with its functions and constituent actions. The action track concerns how not only the children and teachers are actors, but also the music. The concept of musicship concentrates on:

- *content* as movement between the linear and non-linear direction, content as object, and content as direction in movement, unestablished content, and shifting goals;
- *staging* in which the actions constituting the activity (e.g., singing, moving, and playing) vary and interact with its underlying reproductive or exploratory/productive function; and
- *action in movement* in which children, teachers, and the music can act as different types of players: front-players, fellow players, co-players, and opposing players.

Musicship can be seen as: something that opens up for critically and possibly also a creative relation to a music activity, based on process and constantly being recreated as a form of music-related configuration; the merging of freeing and directing relations within a network; and a concept moving between the actual and the possible, facilitating the analysis and understanding of music activity.

REFERENSER

- Alvesson, Mats (2011). *Intervjuer: Genomförande, tolkning och reflexivitet*. Stockholm: Liber.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, Marit (2001). *Den komplekse planlegginga: Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis*. Göteborg: Universitetet Göteborg.
- Andang'o, Elisabeth & Mugo, John (2007). Early childhood music education in Kenya: Between broad national policies and local realities, *Arts education policy review*, 109(2), 43-52.
- Asplund Carlsson, Maj, Pramling, Niklas & Pramling Samuelsson, Ingrid (2008). Från görande till lärande och förståelse, en studie av lärares lärande inom estetik, *Nordisk barnehageforskning*, 1(1), 41-51.
- Atte Katte Noa. (1996) I *Pojkaktig sångbok*, del 1. Mats Olsson, Hans Holm, Richard Lindgren & Håkan Ekberg (red).
- Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan (2003). *Kultur och estetik i skolan*. Malmö: Malmö högskola.
- Bainger, Lucy (2010). A music collaboration with early childhood teachers. *Australian journal of music education*, (2), 17-27.
- Barnstugeutredning (1977[1972]). *Förskolan: betänkande. D. 1*. Stockholm: Liberförlag/Allmänna förlag.
- Biesta, Gert (2006). *Bortom Lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Björklund, Camilla (2010). Att fånga komplexiteten i små barns lärande: En metodologisk reflektion. *Nordisk barnehageforskning*, 3(1), 17-26.

- Bjørkvold, Jon-Roar (1985). *Den spontane barnesangen - vårt musikalske mormål: En undersøkelse av førskolebarns sang i tre barnehager i Oslo*. Oslo: Cappelen.
- Bonde, Lars Ole (2009). *Musik og menneske: Introduktion til musikpsykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Broström, Stig (2012). Curriculum in preschool. Adjustment or a possible liberation? *Nordisk Barnehageforskning*, 5(11), 1-14.
- Calissendorff, Maria (2005). "Om man inte vill spela - då blir det jättesvårt": *En studie av en grupp förskolebarns musikalska lärande i fiolspel*. Örebro: Örebro universitet.
- Campbell, Patricia Shehan & Scott-Kassner, Carol (2014). *Music in childhood: from preschool through the elementary grades*. (4:e uppl.) Australia: Schirmer Cengage Learning.
- Campbell, Patricia Shehan (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives* (2:a uppl.). New York: Oxford university Press.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2009). *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. (4:e uppl.) Stockholm: HLS förlag.
- Denac, Olga (2008). A case study of preschool children's musical interests at home and at school. *Early childhood education journal*, 35(5), 439-444.
- Denac, Olga (2009). Place and role of music education in the planned curriculum for kindergartens. *International journal of music education*, 27(1), 69-81.
- Dogani, Konstantina (2008). Using reflection as a tool for training generalist teachers to teach music. *Music education research*, 10(1), 125-139.
- Economidou Stayrou, Natassa, Chrysostomou, Smaragda & Socratous, Harris (2011). Music learning in the early years: Interdisciplinary approaches based on multiple intelligences. *Journal for learning through the arts*, 7(1).
- Ehrlin, Anna (2012). *Att lära av och med varandra: en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråklig miljö*. Örebro: Örebro universitet.
- Elliott, David James (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2012). Kvalitet och kompetens i den pedagogiska musikverksamheten. I Bim Riddersporre & Johan Söderman (red). *Musikvetenskap för förskolan*. (s 53-62). Stockholm: Natur & kultur.
- Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber ekonomi.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm. Liber.
- Ferm, Cecilia (2004). *Öppenhet och medvetenhet: En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Luleå: Luleå tekniska universitet.

- Ferm, Cecilia (2012). Didaktiskt arbete med förskolebarn. I Bim Riddersporre & Johan Söderman (red). *Musikvetenskap för förskolan*. (s 70-84). Stockholm: Natur & kultur.
- Fink-Jensen, Kirsten (2006). *Fascination og lærerfaglighed*. Vælose: Billesø & Baltzer Forlagene.
- Fink-Jensen, Kirsten, Rønholt, Helle, Holgersen, Sven-Erik & Nielsen, Anne Maj (2003) *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København: Hovedland.
- Flodin, Ann Mari (1998). *Sångskatten som socialt minne: en pedagogisk studie av en samling skolsånger*. Stockholm.
- Folkestad, Göran (2005). Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music education research*, 7(3), 279-287.
- Forrester, Michael A. (2010). Emerging musicality during the pre-school years: A case study of one child. *Psychology of music*, 38(2), 131-158.
- Fossum, Hanne & Varkøy, Øivind (2013). The changing concept of aesthetic experience in music education. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 14(1), 9-26.
- Frister Lind, Helen (1999). *Flyg lilla fjärl rytmik och rörelsesånger för de små*. Mölndal: Förlaget Lutfisken AB.
- Gillespie, Catherine Wilson; Glider, Kendra R. (2010). Preschool teachers' use of music to scaffold children's learning and behaviour. *Early child development and care*, 180(6), 799-808.
- Gluschkankof, Claudia. (2008). Music everywhere: Overt and covert official and unofficial early childhood music education policies and practices in Israel. *Arts education policy review*, 109(3), 37-46.
- Gustavsson, Bengt; Hermerén, Göran & Peterson, Bo (2005). *Vad är god forskningsed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(2), 136-142.
- Harris, Deborah Jayne (2011). Shake, rattle and roll – can music be used by parents and practitioners to support communication, language and literacy within a preschool setting? *Education*, 39(2), 139-151.
- Heikkälä, Mia & Sahlström, Fritjof (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Holgersen, Sven-Erik (2002a). *Mening og deltagelse: Iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. København: Danmarks pædagogiske universitet.
- Holgersen, Sven-Erik (red)(2002b). *Musikpædagogiska reflektioner: Festskrift til Frede V. Nielsen 60 år*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

- Holgersen, Sven-Erik (2006). Den kropslige vending. En fænomenologisk undersøgelse af musikalsk intersubjektivitet. I Frede V. Nielsen & Siw Grabræk Nielsen (red.). *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning Årbok 8*. NMH-publikasjoner 2006:1. Oslo: Norges musikhøgskole.
- Holgersen, Sven-Erik (2008). Music education for young children in scandinavia: Policy, philosophy, or wishful thinking? *Arts education policy review*, 109(3), 47-54.
- Holgersen, Sven-Erik (2012). Musik som fast hållpunkt. I Bim Riddersporre & Johan Söderman (red.), *Musikvetenskap för förskolan* (ss. 87-103). Stockholm: Natur och Kultur.
- Holmberg, Ylva (2012a). Musikstunder i förskolepraktik: Samband mellan musikens mening, aktivitet och aktivitetsformer. *Nordisk barnehageforskning*. 5(23), 1-14.
- Holmberg, Ylva (2012b). Musikstunden: sång, spel och rörelse. I Bim Riddersporre & Johan Söderman (red.), *Musikvetenskap för förskolan* (ss. 123-137). Stockholm: Natur och Kultur.
- Holmberg, Ylva (2013). Centrerat innehåll i musikstunder. I Ingrid Pramling Samuelson & Ingegerd Tallberg Broman (red), *Barndom, lärande, ämnesdidaktik*. (ss. 193-208). Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Ylva (kommande). Aktörskap i musikstunden. I Ylva Hofvander Trulsson & Anna Houmann (red.), *Musik för barns utveckling* (prel. titel). Lund: Studentlitteratur. (kommande)
- Holmberg, Ylva & Camilla Löf, Genusmönster i musikstunder (pågående arbete).
- Hui, Ken (2006). Mozart effect in preschool children? *Early child development and care*, 176(3-4), 411-419.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (2009). Didaktikens centrala frågor. I Uljens, Michael (red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (ss. 47-69). Lund: Studentlitteratur.
- Jaques-Dalcroze, Emile (1997). *Rytm, musik och utbildning*. Stockholm: KMH Förlaget
- Johansen, Geir (2007a). Educational quality in music teacher education: Components of a foundation for research. *Music education research*, 9(3), 435-448.
- Johansen, Geir (2007b). "Didaktik" and the selection of content as points of departure for studying the quality of teaching and learning. *Quality in higher education*, 13(3), 249-261.
- Johansen, Geir (2008). Educational quality in music teacher education: A modern project within a condition of late modernity? *Arts education policy review*, 109(4), 13-18.

- Johansen, Geir (2009). An education politics of the particular: Promises and opportunities for the quality of higher music education. *Arts education policy review*, 110(4), 33-37.
- Kansanen, Pertti (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, culture & society*, 17(1), 29-39.
- Kirschner, Sebastian; Tomasello, Michael (2009). Joint drumming: Social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 102(3), 299-314.
- Klafki Wolfgang. (2009). Kritisk-konstruktiv didaktik. I Uljens, Michael (red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (ss. 215-228). Lund: Studentlitteratur.
- Klafki, Wolfgang. (2005). *Dannelseteorier og didaktik: nye studier* (2:a uppl.). Århus: Klim.
- Koops, Lisa Huisman (2012). Music play zone II: Deepening parental empowerment as music guides for their young children. *Early childhood education journal*, 40(6), 333-341.
- Koutsoupidou, Theano (2010). Initial music training of generalist kindergarten teachers in Greece: What do they ask for and what do they receive? *Arts education policy review*, 111(2), 63-70.
- Kroksmark, Tomas (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk tidskrift*, 17(2-3), 1-31.
- Lamont, Alexandra (2008). Young children's musical words: Musical engagement in 3.5-year-olds, *Journal of early childhood research*, 6(3), 247-261.
- Larsson, Staffan (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research *International journal of research & method in education*, 31(1), 25-38.
- Latour, Bruno (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: University Press.
- Lee, Youngae (2009). Music practices and teachers' needs for teaching music in public preschools of South Korea. *International journal of music education*, 27(4), 256-371.
- Lindgren, Monica (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindström, Lars (2002). Att lära genom konsten. En forskningsöversikt. I Madeleine Hjort, Åsa Unander-Scharin, Christer Wiklund & Lennart Åkman (red). *Kilskrift: Om konstater och matematik i lärandet: en antologi* (ss. 107-132) Stockholm: Carlsson.

- Linge, Anna (2013). *Svängrum för en kreativ musikpedagogik*. Malmö: Malmö högskola.
- Love, Angela; Burns, Susan (2006). It's a hurricane! It's a hurricane!": Can music facilitate social constructive and socio-dramatic play in a preschool classroom? *Journal of genetic psychology*, 167(4), 383-391.
- Marsh, Kathryn and Young, Susan (2009). Musical play. I Gary Mc Pherson (red.), *The child as musician: a handbook of musical development*. (ss. 289-310). New York: Oxford University Press.
- Marshall, Nigel; Hargreaves, David J. (2007). Musical style discrimination in the early years. *Journal of early childhood research*, 5(1)32-46.
- Mays Nicholas & Pope, Catherine (2000). Assessing quality in qualitative research. *British medical journal*, 320(7226), 50-52.
- Musikutbildningskommitté (1968). *Musikutbildning i Sverige: Betänkande*. 1. Stockholm.
- Nardo, Rachel Lee; Custodero, Lori A & Persellin, Diane C. (2006). Looking Back, Looking Forward: A report on early childhood music education in accredited American preschools. *Journal of research in music education*, 54(4)278-292.
- NE.se (elektronisk resurs). (2000). Malmö: Nationalencyklopedin.
- Nielsen, Frede V. (1997). Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. I Harald Jørgensen, Frede V. Nielsen & Bengt Olsson (red), *Nordisk musikkpædagogisk forskning*. Årbok 1997. (ss. 155-175). Oslo: Norgens musikkhøgskole.
- Nielsen, Frede V. (2006). *Almen musikdidaktik*. (3:dje uppl.). København: Akademisk forlag.
- Nielsen, Frede V. (2006b). *Almedidaktik. Relationer mellem undervisning og læring*. Bjarne Gorm Hansen (red), Annalisa Tams. Billesø & Baltzar
- Nilsson, Birger & Gren, Katarina (1994). *Elefantboken barnvisor och sånglekar*. Mölndal: Lutfisken.
- Nilsson, Bo (2002). *Jag kan göra hundra låtar: Barns musikskapande med digitala verktyg*. Lund.
- Nyland, Berenice & Acker, Aleksandra (2012). Young children's musical explorations: The potential of using learning stories for recording, planning and assessing musical experiences in a preschool setting. *International journal of music education*, 30(4), 328-340.
- Nyland, Berenice; Ferris, Jill & Deans, Jan (2010). Young children and music: Adults constructing meaning through a performance for children. *Australian journal of music education*. 2, 5-16.
- Olsson, Mats. Superhjältarna, I Mats Olsson, Hans Holm, Richard Lindgren & Håkan Ekberg (red). *Pojkaktigsångbok del 2*.

- Persellin, Diane Cummings (2007) Policies, practices, and promises: challenges to early childhood music education in the United States. *Arts education policy review*, 109(2), 54-61.
- Persson, Sven (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pedagogiskt program för förskolan* (1987). Stockholm: Allmänna förlag.
- Pramling, Niklas & Pramling Samuelsson, Ingrid (2011). *Education encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht: Springer.
- Pramling Samuelsson, Ingrid, Asplund Carlsson, Maj, Olsson, Bengt, Pramling Niklas & Wallerstedt, Cecilia (2009). The art of teaching children the arts: Music, dance and poetry with children aged 2-8 years old. *International journal of early years education*, 17(2), 119-135.
- Pramling Samuelsson, Ingrid, Ingrid, Asplund Carlsson, Maj, Olsson, Bengt, Pramling Niklas & Wallerstedt, Cecilia (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Reimer, Bennett (2003). *A philosophy of music education: advancing the vision*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Reimers, Lennart (1983). *Alice Tegnér's barnvisor*. Stockholm: Edition Reimers.
- Riddersporre, Bim & Söderman, Johan (red) (2012). *Musikvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & kultur.
- Roulston, Kathryn (2006). Qualitative investigation of young children's music preferences, *International journal of education & the arts*, 7(9), 1-24.
- Rubinstein Reich, Lena (1993). *Samling i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, International.
- Rösträtt (2013) Elektroniskt tillgänglig 2013-10-03.
<http://www.mah.se/rostratt>,
- Saar, Tomas (1999). *Musikens dimensioner: En studie av unga musikers lärande*. Göteborg: Universitetet Göteborg.
- Saar, Tomas (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.
- Skolverket (2009). *Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan*. Redovisning av regeringsuppdrag U2008/6144/S
- Small, Christoffer (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Socialstyrelsen (1983). *Arbeta i förskolan: Att arbeta med barngrupp*. Stockholm: Liber
- SOU, 1972:26. *Förskolan del 1: Betänkandet avgivet av 1968 års barnstugeutredning*.

- Still, Johanna (2011). *Musikalisk lärandemiljö: Planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem*. Åbo, Åbo akademins förlag.
- Sundin, Bertil (2001). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber utbildning.
- Suthers, Louie (2008). Concerts for young children. *Australian journal of early childhood*, 33(1), 50-54.
- Suthers, Louie (2008). Early childhood music education in Australia: A snapshot. *Arts Policy Review*, 109(3), 55-64.
- Tallberg Broman, Ingegerd (1991). *När arbetet var lönen: en kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, International.
- Tallberg Broman, Ingegerd (1995). *Perspektiv på förskolans historia*, Lund: Studentlitteratur.
- Uddén, Berit (2001). *Musisk pedagogik med kunskapande barn: Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, International.
- UNICEF Sverige. Barnkonventionen (2009). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2013). *Komparativ analys av nordiska riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskola*. Norden/Oslo: Nordiska Ministerrådet och författaren.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria - didaktik, dokumentation och bedömning i förskola* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2001). Läroplaner för yngre barn: Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 241-269.
- Wallerstedt, Cecilia & Pramling, Niklas (2010). Att lära och undervisa i musik – mot nya didaktiska utmaningar. I Solweig Eklund (red.), *Utbildning på vetenskaplig grund* (ss. 34-40). Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Wallerstedt, Cecilia (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse: En didaktisk studie av taktart i musik*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wallerstedt, Cecilia; Pramling, Niklas (2012). Learning to play in a goal-directed practice. *Early years: An international journal of research and development*, 32(1), 5-15.
- Whitcomb, Rachel (2010). Rhythmic characteristics of improvisational drumming among preschool children. *Research and issues in music education*, 8(1).
- Wieslander, Jujja & Wieslander, Tomas (1993). *Gunga lite grann*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Woodward, Sheila C. (2007). Nation building – One child at a time: Early childhood music education in South Africa, *Arts education policy review*, 109(2), 33-42.
- Yim, Hoi Yin Bonnie (2007). Exposing young children to music through the production and presentation of music appreciation television programs. *Australian journal of early childhood*, 32(4), 12-17.
- Young, Susan (2005). Changing tune: Reconceptualizing music with under three year olds. *International journal of early years education*, 13(3), 289-303.
- Young, Susan (2008). Collaboration between 3- and 4-Year-Olds in self-initiated play on instruments. *International journal of educational research*, 47(1), 3-10.
- Young, Susan (2008). *Music 3-5*. New York: Routledge.
- Åsberg, Cecilia, Hultman, Martin. & Lee, Francis. (red.) (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 - Pilotarbete

Hösten 2007, ingick jag i en diskussionsgrupp kring mångkontextuell barndom, med initiativtagare Ingegerd Tallberg Broman. Denna inspirerade mig att genomföra en enkätstudie kring musik i förskolan. Våren 2008 var jag kursansvarig för ”Musik i förskolan, 15 hp”, en kvällskurs på lärarutbildningen vid Malmö högskola. En övervägande del som deltog i kursen, ca 50 av 60 arbetade på förskola på dagarna. För att studenterna skulle kunna förhålla litteraturstudierna till den egna verksamheten, fick de fylla i två enkäter. En av enkätundersökningarna fokuserade ”användande av inspelad musik” och den andra ”förekommande sånger på samlingen”. Bakgrunden till detta fokus för enkäterna var att jag ville synliggöra två tillfällen som det förekommer musik under en förskoledag. Det finns givetvis fler tillfälle med musik och musicerande, men dessa tillfällen såg jag som möjliga för studenterna att föra ”dagbok” kring. Information om enkäten lämnades muntligt av mig under ett lektionstillfälle. Syftet var att få en uppfattning om den inspelade musikens vara eller icke vara på förskolor samt vilka sånger som sjungs i förskolan.

Alla 60 studenter som gick kursen fyllde i enkäterna varav jag fick tillbaka 38 enkäter angående inspelad musik och 39 enkäter angående sången i samlingen. Med detta bortfall kan jag inte generalisera (Cohen, Manion & Morrison, 2007), men dock tillåta mig att reflektera utifrån resultatet.

Enkäten var av dagbokscharaktär, med en rubrik och sedan ett schema att fylla i löpande under dagen eller samlingen. Alla enkättagare var kvinnor.

Inspelad musik på förskolan

Studenten fick fem A4-blad, en för varje dag, att fylla i utifrån följande rubriker: Tid (När), Vilken musik (Vad) och Initierad av (Vem). Det finns material om den inspelade musiken från 38 förskolor, som fyllt i fem dagar var, dvs 190 förskoledagar. I enkät-svaren har jag hittat fyra kategorier av musik vilka jag tematiserat utifrån:

- ”Avslappningsmusik”, delfinmusik, Enya, panflöjtsmusik och annan musik där syftet är att ”barnen ska bli lugna”.
- ”Barnmusik”: musik komponerad utifrån barn som målgrupp.
- ”Klassisk musik”: den av västvärlden så kallade ”klassiska musiken”.
- ”Populärmusik” (kallad pop i tabell 1.1): populärkulturell musik som till skillnad från ”barnmusik” inte nödvändigtvis har barnen som primär målgrupp.

Resultatet, som redovisas i tabell 1.1, visar tendenser till att pedagoger tar initiativ till att spela musik något oftare än barnen, även om det inte skiljer så mycket. Skillnaden ligger snarare i valet av musik, där barnen främst tar initiativ till barnmusik, 77/139 tillfällena, och popmusik, 29/32 tillfällena. Pedagogerna tar främst initiativ till avslappningsmusik och klassisk musik, vilket spelas vid 75 tillfälle av 249, ingen av dessa genrer tar barnen initiativ till. Det är uppenbart att den klassiska musiken inte har någon större plats i förskolan, för att inte tala om all annan musik som i denna undersökning överhuvudtaget inte förekommer så som jazz, folkmusik, hip hop, rock, reggae, ska, nutida klassisk musik osv.

Tabell 1 nedan visar hur många gånger någon väljer vilken typ av musik i förskolepraktiken.

	Avslappnings musik	Barn musik	Klassisk musik	Pop	Total
Barn	0	77	0	29	106
Barn och pedagog	1	5	0	0	6
Pedagog	63	57	12	3	135
Total	64	139	12	32	249

Avslappningsmusik spelades främst på morgonen innan frukost och på vilan. Av totalt 38 förskolor så var det 15 förskolor som använde sig av avslappningsmusik. *Klassisk musik* kan tänkas ligga nära ”lugn musik”. Varför jag valt att dela dessa är att klas-

sisk musik inte behöver vara lugn musik. *Barnmusik* spelas på för- och eftermiddag. När det förekommer i samband med samling så är det i form av en redigerad skiva till gymnastik. Barnen lyssnade bland annat på Britta och melitta, Doris och knäckebröderna, Astrids bästa och Pippi. Barnen lyssnade också på sådan musik som riktar sig till musik- och/eller rörelseaktiviteter som Röris, Elefanboken och Klara färdiga gå. Till *pop* genren hör i detta fall den musik som inte nödvändigtvis riktar sig enbart till barn. Melodifestivalen (framgår inte huruvida det är lilla eller stora) spelas vid 17 av 32 tillfällen. Vid alla 17 tillfällen så är det barnen som tagit initiativ till musiken.

Barn idag är både musikproducenter och musikkonsumenter. Det som förvånar mig mest utifrån detta pilotarbets resultat är frånvaron av musik som jag tänker ligger genremässigt mellan "småbarns musik" och "melodifestivalen musik". Den musik som är riktad till barn och som är relativt utbredd på marknaden: "Ava-då band", "Mojje", "Nicke och Nilla", "Vakna min bulle", "Ett år", "Häjkon Bejkon", "Fröknarna klack", "Bornemark", "Djungelbandet", "Mora Träsk", "Black Ingvars", Bröderna Lindgren, listan kan göras lång. Att konsumtionsmarknadens musik (Baumann, 2008) syns så lite i förskolans verksamhet kan naturligtvis diskuteras. Ur denna studie kom det upp frågor som färgat avhandlingens slutliga frågeställning. Till exempel om den typ av musik har den på förskolan att göra? Vad kan man göra med den? Om förskolan erbjöd mer av den typen av musik skulle då barnens initiativ till musik, deras aktörskap när det gäller val av musik se annorlunda ut? Finns det från pedagogernas sida innehållsliga aspekter på valet av musik som erbjuds barnen?

Sånger

Studenterna fick tre A4 papper, en halv sida/dag, att fylla i utifrån följande rubriker: Sång (Vilken?) och Initierad av (Vem?). 39 enkäter samlades in. Det finns alltså material om sången i samlingarna från 39 förskolor, som fyllt i fem dagar var, dvs 195 samlingar. Vid en uppdelning av materialet, så sjöng avdelningar som hade barn 1-3 år gamla respektive 3-5 år gamla ungefär lika många, ca 200 sånger. Den renodlade femårsavdelningen sjöng

väsentligt färre, ca 50 sånger och avdelningen med 1-5 år gamla barn, sjöng flest antal sånger, ca 320. Barnen tog vid 27% av sångtillfällena initiativet och pedagogerna stod för initiativet vid 47%. Vid de tillfällen då det arbetas med sångpåse eller sångkort, 24%, tog både barn och vuxna tar initiativ till sång, de vuxna bestämde urvalet genom att erbjuda sångerna i påsen och barnen bestämde ordningen på sångerna genom att välja ett kort. Pedagogerna valde oftare än barnen Blinka lilla stjärna, Bä bä vita lamm, Lilla snigel och Pippi. Barnen valde Krokodilen i bilen, Imse vimse spindel och Rockspindeln oftare än pedagogerna.

De sånger som ligger på "tio i topp listan" är Bä bä vita lamm, Imse vimse spindel, Krokodilen i bilden, Blinka lilla stjärna, Pippi, Lilla snigel, Lille katt, Björnen sover, Jag hamrar och spikar och Rockspindeln. Lennart Reimers (1983) har i sin studie pekat på hur flera barnvisor så som Ekorn satt i granen, Mors lilla Olle, Bä bä blivit kända. Reimers förklarar visornas popularitet med deras tydliga rytmiska karaktär och aktivitetsinriktning.

En analys av sångerna textmässigt och musikaliskt, skulle kunna utgå från följande av musikens byggstenar (enligt allmän musikteori), som skulle kunna vara en del av musikdidaktiken i förskolan: text, taktart, rytm, melodiskt omfång, dur/moll, form.

Sammanfattningsvis så handlar många av sångerna *textmässigt* om djur: lamm, spindel, snigel, katt, ko, gris, och björn. Några sånger kan kategoriseras som "tafattlek": Björnen sover och Lilla snigel. Blinka lilla stjärna används ofta som en "varva ner sång". Pippi Långstrump skulle kunna kategoriseras som en berättande sång, medan Vipp på rumpan affär skulle kunna klassificeras som en klapp och lekvisa. I tre av de i denna studie mest populära sångerna sjunger man om flickor, i två om pojkar och i sex av sångerna framgår det inte om det är en pojke eller flicka som det sjungs om, ofta är de i jagform. Vanligaste *taktart* är 4/4-takt, bara en sjungs i ¾-takt. Rytmässigt är det främst fjärde- och åttondels rytmer. Utifrån tonomfång och tonalitet, så har tre av visorna ett tonomfång som sträcker sig över en kvint (dvs fem toner), den sång som har störst omfång är Bä bä vita lamm, som

sträcker sig över en nona (dvs nio toner). Alla visorna går i dur. *Formmässigt* så kretsar visorna kring AB form i olika varianter.

Som exemplet visar så sjungs det lika mycket på 1-3, som på 3-5 års avdelningarna. Sedan blir det färre sånger med fem-års gruppen. Det kan tolkas som att det sjungs mindre ju äldre barnen blir. Kan detta bero på att det är svårare att hitta utmanande sånger för de lite äldre barnen? Samtidigt sjungs det allra mest på 1-5 års avdelningarna. Kan det tolkas som att det är en aktivitet som pedagogerna upplever fungerar med så blandade åldrar?

Bertil Sundin (1978/2001) lyfter fram hur barn i början av 60-talet, om de fick sjunga en sång, ofta valde Bä bä vita lamm, Blinka lilla stjärna, Ekor'n satt i granen, En sockerbagare, Mors lilla Olle och Gubben Noak. Den tunga dominansen av Alice Tegnér visor, tolkar han som att dessa visor har kvaliteter som gör att de håller över generationsgränser. År 1988 gjordes det en omröstning på barnradion, där lyssnarna, barnen, uppmanades att skicka in namnen på sina favoritvisor. De tio mest populära visorna var då: Bä bä vita lamm, Idas sommarvisa, Ekor'n satt i granen, Pippi, Imse vimse, Blinka lilla stjärna, Mors lilla Olle, Sov du lilla videung och Lille katt. En del förskjutning har kanske skett, fem sånger var populära under såväl 80-talet som i pilotarbetet: Bä bä vita lamm, Pippi, Imse vimse spindel, Blinka lilla stjärna och Lilla katt. De nya sångerna som kommit upp på tio i topp listan är då: Lilla snigel, Nyss så träffade jag en krokodil, Björnen sover, Rockspindeln, Jag hamrar och spikar och Vipp på rumpen affär. Även om några sånger tillkommit på popularitetslistan, så är det i stort sett samma sånger som var populära på 60-talet, som är populära även idag.

Det som förvånar mig mest utifrån pilotarbetets resultat, är de relativt små variationerna mellan sångerna: dur i förhållande till moll är överrepresenterat (se kap 4.4.1), och de flesta sångerna går i 4/4-takt och textinnehållet tycks ha flyttat från de moraliskt/fostrande till att främst handla om djur.

Utifrån denna avgränsade pilotstudie blir det intressant att mer observera och samtala med pedagogerna. Kanske kan pilotarbetet ge en föraning om vad som ofta sjungs och vilken musik som ofta spelas på förskolorna, men inte vad som framträder som centrerat innehåll i musikstunderna eller hur dessa iscensätts. Pilotstudien visar på barns och pedagogers olika val av inspelad musik, men inte något om hur aktörskapet kan se ut.

Bilaga 2 – Sökbeskrivning

För att kunna argumentera för val som är gjorda i samband med en studie och därigenom positionera avhandlingen gentemot ett forskarsamhälle behövs det i detta fall vetenskapligt baserad information om förskola i allmänhet, allmäntdidaktik och ämnesfokuserad didaktik, begreppet och undervisningsämnet musik som så småningom kopplas samman med förskola och didaktik. Under perioden 18:de till 29:de mars har jag sökt vetenskapliga artiklar. Sökningen har skett tills en mättnad har uppstått, det vill säga då jag upplever mig finna samma studier om och om igen.

Begreppen i studiens syfte och frågeställningar har utgjort basen för sökningsalternativ: didaktik, musik, musikstunder, förskolepraktik och aktörskap. Ovan nämnda begrepp har placerats i så kallade ”sökblock”.

- didaktik, pedagogik
- musik, musikstunder, musikdidaktik
- förskola, förskolepraktik, förskoledidaktik
- innehåll, musikämnets innehåll
- iscensättning, musik som medel
- aktörskap, aktörer barn, pedagoger, musik

Dessa har i databasen ERIC bearbetats av thesaurus och följande sökord togs fram:

- pedagogy – education och teaching
- didactics – teaching
- music – music in education, music education (related term)
- kindergarten – preschool, children och teachers, broader term early childhood education
- actor – critical theory
- actorship – music activities, music education

Som sökmotorer har jag främst använt mig av ERIC, och kompletterat med Summon, Libris och SwePub. För att expandera och öka sensitiviteten har booleska operationer utförts med hjälp av

OR och för att avgränsa och göra sökningen mer träffsäker har AND använts. Följande begrepp har fungerat som sökord i titlar, abstract och som ämne i följande kombinationer:

- Music AND preschool
 - All text - 188 träffar
 - In titel - 85 träffar
 - In abstract - 159 träffar
- Music AND preschool AND education
 - All text - 183 träffar
 - In titel - 83 träffar
 - In abstract - 154 träffar
- Music AND early childhood education
 - All text - 289 träffar
 - In titel - 1 träff
 - In abstract - 252 träffar
- Music AND didactics
 - All text - 2013 träffar
 - In titel - 911 träffar
 - In abstract - 1670 träffar
- Music AND teaching AND preschool
 - All text - 47 träffar
 - In titel - 26 träffar
 - In abstracts - 42 träffar
- Musik AND didactics AND preschool
 - All text - 47 träffar
 - In titel - 26 träffar
 - In abstract - 42 träffar
- Music AND education (2600 träffar)
 - All text - 5101 träffar
 - In titel - 2227 träffar
 - In abstract - 4099 träffar
- Music AND actors
 - All text - 12 träffar
 - In titel - 4 träffar
 - In abstract - 8 träffar
- Music AND actorship - noll träffar

- Music OR actorship – MEN inge av träffarna kretsar kring förskola och musik...
 - All text – 5790 träffar
 - In titel – 2423 träffar
 - In abstract – 4607 träffar

Journaler som jag följt är:

- Journal of research in music education
- Music education research
- Music educators journal
- General music today

Bilaga 3 - Informationsbrev till föräldrar

Längre ner i texten finns också översättning till arabspråkiga föräldrar.

Malmö Högskola Forskarutbildningen i pedagogik
Barndom – Lärande - Ämnesdidaktik

12-04-2010

Hej

Det här brevet innehåller information om forskningsstudien ”aLLA ROKAR FET” och jag vill börja med att tacka för ert intresse. Ylva Holmberg, heter jag och är forskarstuderande i pedagogik vid Malmö Högskola. Som förskollärare, rytmikpedagog och lärarutbildare möter jag i olika sammanhang lärarkollegor och studenter som vill diskutera musik och förskolebarn utifrån olika vinklar: musik i samlagen, barns sjungande, småstjärnorna, lilla melodifestivalen, musikartister som riktar sig till barn. Jag kan se hur dessa möten påverkas beroende på olika traditioner som vi bär med oss, utbildningsbakgrund, ämnesspråk och traditionen från de olika miljöerna. Dessa möten har stimulerat min nyfikenhet för musikhändelser på förskolor, i relation till nutida barndom.

I förskolan möter barn musik, alltifrån spontant improviserad till inspelad och arrangerad. Mötet med musik är inbäddat i händelser som har både form och innehåll. Med denna bakgrund vill jag nu studera musikhändelser i förskolor. *Syftet* med min studie är att i förlängningen utveckla musikdidaktik för förskoleverksamhet. Studien har alltså inte för avsikt att värdera hur bra eller duktiga ni eller barnen är, utan beskriva och förstå musikhändelser i förskolan och förskolebarns liv.

För att *samla in data*, kommer jag att vid olika tillfällen videofilma olika musikhändelser, såväl i förväg planerade som spontant tillkomna. Denna film kommer ni sedan att få titta på och kommentera, barn och pedagoger för sig.

För att samla in data har jag tänkt mig följande *tidsplan*:

- Ett informationsbesök hos alla förskolor under våren 2010.
- Tisdagen den 24/8, kl 18.00, sal A 328 är alla ni pedagoger som är involverade i studien välkomna till Lärarutbildningen vid Malmö högskola för att få träffa varandra, få information och prata om upplägg.
- På ert första föräldramöte för hösten, kommer jag och träffar föräldrar så att även de får information dels kring studien, dels kring etiska regler.
- Under hösten och eventuellt våren, kommer jag och hälsar på de dagar som vi på förhand kommer överens om.

För etiska regler gällande studien ”ALLA ROKAR FET”, se bifogad bilaga.

För frågor ring eller maila mig gärna.

Vänliga hälsningar,

Ylva Holmberg
Forskarstuderande
Ylva.holmberg@mah.se
040-6658252,

0733-969167

Samtycke till deltagande i studien ”aLLA ROKAR FET”

Härmed godkänns att mitt barn får ingå i studien för forskning kring musik på förskola (ringa in det du önskar):

Ja

Nej

Datum_____

Barnets namn_____

Förskola_____

Vårdnadshavares namn_____

Vårdnadshavares namn_____

All medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas.

مرحباً
تضمن هذه الرسالة دراسة بحثية « الموسيقى تشعرك بالسرور » ، وانا
اسمى ايضاً هولبيرى - أنا طالبة دكتوراه في الفلسفة في التربية
والتعليم في جامعة مالكو متخصصة في الحفانك والرقاع وعلم اصول
التربيس ومعلمة ايضاً . اقابل الامامي في سياقات مختلفة و
الدماء ايضاً والطلات الذين يرغبون في المناقشة هي الموسيقى
واقابل ايضاً الالاد الموجودين في الحفانك : الموسيقى في الحفانك
عند ما يجتمعوا الالاد ، عند غناء الالاطال و قليلاً من مرحبان
اللغنية ، هذه المقابلات جاءت من فضولي والمعرفة
اكثر عن اصول الموسيقى ، وهذا يأتي من لقاء الفسرم للاطفال
والتربيب . مع هذه اللغنية رغبت ان في دراسة الموسيقى وصرني
هو كان ان افهم حدث الموسيقى في الحفانك . وبمشاركة الالاطال
في كل الاقسام ~~فيها~~ لها من كبير لنا والطلاب . ان موجودة في
اوقات مختلفة اصور فيلم فيديو مع الالاد وعلماً ان الالاد
والمعلمين فقط باستطاعتهم الفزاي هذا الفيلم مع التعليقات
والاقتراحات . ولكن يتم هذا المشروع سوف آتون هنا في خريف
2010 و ربيع 2011 لقضاء عدة ايام مع اولادكم .
انظر الى الملحق .
تشعرك بالسرور

للمزيد من المعلومات والاستفسارات نطلب سرور الصابي او
العبي رسالة عبر البريد الإلكتروني
مع التحيات

مع كليات

Ann-christine Vallberg Roth
Ansvarig för studien
Ann-christine Vallberg Roth
@mah.se

Ylva Holmberg
Förskärstuderande
Ylva.holmberg@mah.se
040-6658252

الموافقة في المشاركة على هذه الدراسة « الموسيقى تتحرك بالسرور »
يجب عليك الامضاء « اوافق ان يكون طفاى من ضمن هذه
الدراسة لبعوث الموسيقى
وهدى الامانة ب نعم او كلا

Etiska förhållningssätt och överväganden i forskningsstudien ”aLLA ROKAR FET”

I arbetet med forskning om och bland människor är en av de viktigaste aspekterna hur forskarna tar i beaktande dessa människors integritet. För att värna om detta är det varje enskild forskares ansvar, att de människor som är villiga att delta i studien känner att de kan behålla sin integritet och lita på att de uppgifter forskaren får ta del av, används på ett korrekt sätt. Det etiska ansvar som jag som forskare har gällande olika delar i studien kommer här att dryftas utifrån etikregler utformade av Vetenskapsrådet.

I studien ”aLLA ROKAR FET” är många människor inblandade. Studiens analys låter människor komma till tals i form av videoinspelningar och samtal. Forskningsinriktningen är etnografisk. Studien står och faller med människors medverkan och den lojalitet som deltagarna känner behöver vara ömsesidig och även gälla mig som forskare, vilket till exempel kan komma till uttryck i form av tydligt uttalade forskningsetiska ställningstaganden som arbetet inom studien vilar på.

Enligt Vetenskapsrådets etiska regler är det handledaren som i första hand har ansvaret för de forskningsetiska övervägandena. Handledaren och den forskarstuderande ansvarar för att alla involverade är förtroga med de forskningsetiska principerna och för att insamling och lagring av personuppgifter sker på ett betryggande sätt. Inom ”aLLA ROKAR FET” studien kommer all personal skriftligt förbinda sig att inte utanför forskningsgruppen föra vidare uppgifter som kan leda till identifiering av enskilda personer och platser.

Observationsstudierna består främst i att en grupp barn och deras pedagoger följs under ca ett år och dokumenteras med hjälp av observationer och videoinspelningar.

Gällande *informationsdistribueringen* till dem som är berörda av studien, så ser den ut som följer:

- Hösten 2010, kontakt med personal och förskolechef, informationsbesök på förskolan
- Våren 2011, kontakt med föräldrar för information kring studien och etiska regler, möjlighet till samtycke till videoobservation

Barnen i studien och deras föräldrar kommer att informeras om att de inspelade banden förvaras i ett stöld- och brandsäkert skåp på lärarutbildningen.

Eftersom olika musikhändelser ska analyseras innebär det att många barn på olika sätt är inblandade i studien. Detta leder till att jag hämtar samtycke från många föräldrar att filma deras barn. Även involverade lärare måste ge tillträde för en kamera och en person att vistas på förskolans avdelning för att det ska vara möjligt att genomföra studien.

När det gäller *konfidentialitetskravet* i kommande publicerade dokument där det nämns platser eller personer kommer namnen att vara fingerade. När videoinspelat material går igenom och analyseras kommer ett kodsysteem att användas för varje barns och vuxens namn. På så sätt försäkras personernas konfidentialitet. Alla tillstånd, eller samtycken, där ju barnens namn förekommer, finns inlåsta i ett brand- och stöldsäkert skåp på Lärarutbildningen.

All medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas, och det finns möjlighet till översättning av informationsbrev till de föräldrar som så önskar.

Vänligen Ylva Holmberg

Bilaga 4 - Fältanteckningar och videoobservation

Havsvågen

Musikstund	Fältant.	Video-observation	Pedagogers kommentar	Datum
Ringdans, H1	Ja	22 min	Ja	101022
Trumstund, H2	Ja	7 min	Ja	101022
Röris, H3	-	24 min	Ja	101105
Kiss har målat sig som ett monster, H4	-	17 min	Ja	101105
Kan det finnas mjukt ljud? H5	-	27 min	Ja	101203
Michael Jackson, H6	-	75	Ja	110225
Storsång, H7	-	1 tim 11 min	-	110225
Lyssnande på musik, H8	Ja	-	-	110314
Uteorkester, H9	Ja	-	-	110325
Lucia rep, H10	-	27 min	-	110506

Som visas i tabellen ovan har det på förskolan Havsvågen filmats 10 musikstunder, ca fyra timmar.

Trädet

Musikstund	Fältant.	Video-observation	Pedagogers kommentar	Datum
We will rock you, T1	-	6 min		101013
Storsång, T2	-	20 min	-	101013
Sångsamling, T3	-	9 min	Ja	101013
En anka, T4	-	5 min	-	101026
Popcorn, T5	-	4 min		101026
Äpplen, T6	-	15 min	Ja	101026
Instrument är borta, T7	-	15 min	Ja	101026
Mats och pojkar, T8	-	11 min	Ja	101116
Pianot i cent-rum, T9 och T10	-	12 min	-	101116
Sak och sång, T11	-	20 min	Ja	101116
Katten och råttan, T12	-	16 min	Ja	101123
Lucia och Lek efter, T13	-	55 min	-	101123
Stollek, T14	-	13 min	-	101123
Hur fungerar pianot, T15	-	5 min	-	101123
Aole leluja, T16	.	25 min	.	101130
Trumman som signal, T17	.	18 min	.	101130
Spiderman, T18	-	23 min	Ja	101130
Dans, T19	-	30 min	Ja	120111
Instrumentlek, T20	-	11 min	-	120111
Monstret leder, T21		18 min		120111

Som visas i tabellen ovan har det på förskolan Trädet filmats 21 musikstunder, ca sex timmar.

Solstrålen

Musikstund	Fältant.	Video-observation	Pedagogers kommentar	Datum
Trummorna, S1	Ja	-	Ja	101014
Storsång, S3	Ja	25 min	-	101015
Discodans, S2	-	14 min	-	101015
Lyssna på musik, S4	-	47 min	Ja	101021
Taktstund, S5	-	9 min	Ja	101028
Prova Didge-ridoo, S6	-	50 min	Ja	101111
Fri dans, S7	.	15 min	.	101118
Stor våg, liten våg, S8	.	11 min	.	101118
Gubben i Lådan, S9	-	6 min	-	101202
Måla till mu-sik, S10	-	30 min	Ja	101202
Luciarep, S11	-	35 min	Ja	101209
Rörislek, S12	-	25 min	-	101216
Musikdrama, S13	-	9 min	-	101216
Röris och fri dans, S14	-	29 min	-	101216
Dansa ut granen, S15	-	41 min	-	110113

Som visas i tabellen ovan har det på förskolan Solstrålen filmats 15 musikstunder, ca sex timmar.

Bilaga 5 - Sångernas taktart, harmoni och form

Nedan presenteras de sånger som förekommit under musikstunderna, oavsett förskola.

Sång	Taktart	Harmoni
Bä bä vita lamm	4/4	Dur
Imse vimse spindel	4/4	Dur
En anka	2/4	Dur
Nyss så träffa jag en krokodil	4/4	Dur
En elefant balanserade	4/4	Dur
Blinka lilla stjärna	4/4	Dur
Länge ska vi vänta	4/4	
Hej allihopa var är ni?	4/4	Dur
Så skickar vi trumman till	4/4	Dur
Tio små indianer	2/4	Dur
Nu ska vi hoppa hoppa hoppa	4/4	Dur
På vår balkong	2/4	Dur
Björnen sover	4/4	Dur
Luciasången	3/4	Dur
I ett hus	4/4	Dur
Pepparkakegubbar	2/4	Moll
Staffansvisan	4/4	Moll
Midnatt råder	4/4	Dur
Nu ska vi spela spela spela	4/4	Dur
Spiderman och Batman	4/4	Dur
När kråkorna klappar takten	4/4	Dur
Tingelinge tåget	4/4	Dur
Lille katt	4/4	Dur
Atte katte noa	4/4	Dur
Små grodorna	2/4	Dur
Så går vi runt om en Enebärsbuske	2/4	Dur
Karusellen	2/4	Dur
Nu är glada julen slut	3/4	Dur
Prästens lilla kråka	3/4	Dur
Goder afton	3/4	Dur

Bilaga 6 - Tematisering av sångernas innehåll

Gemenskapande och välkomnande

- Hejsan allihopa (T3 och T21)
- Hej alla (T16)
- Hej hej hej, nu sjunger vi en sång (T18)
- Kompisar är vi allihop (S8, H1)

Individen i gruppen – identitetsskapande

- 1234567 (T19)
- Så skickar vi trumman till...(T6, T16, T19)
- Flyg en liten fjäril (H1)

Instruktionssånger

- Länge ska vi vänta (T3)
- Äpplen, äpplen päron och bananer (T4)

Traditionella sånger

- Luciasången (S11, H10, T13, T16)
- Blinka lilla stjärna (S11, T13)
- När nätterna är långa (S11)
- Staffansvisan (S11 och H10)
- En sockerbagare (S11, H10)
- I ett hus vid skogens slut (S11, T13)
- Tipp tapp (S11)
- Pepparkaksgubbar (S11, H10, T13, T16)
- Goder afton (S11, T13)
- Nu är glada julen slut (S15)
- Prästens lilla kråka (S15)
- Små grodorna (S15)
- Så går vi runt om en enebärsbuske (S15)
- Karusellen (S15 och H10)
- Raketen (S15)
- Vi äro musikanter (H10)
- Nu är det jul igen (H10)

Rörelsesånger

Lyssna på mig (T3)
Till vi säger stopp (T6 och T16)
Jag stampar mina fötter (H8)
Vinka med tårna (H8)

Räknesånger

Fem små apor (T2)
Tio små indianer (T6)
Dansa en och en (H1)

Djur och figur

Nyss så träffa jag en krokodil (T2 och T3)
Bä bä vita lamm (H7, S1, T2, T11 och T21)
Imse vimse spindel S3 och T11)
En elefant balanserade (S3, T2 och T11)
Lille katt (T7 och T21)
På vår balkong (T6)
Björnen sover (T6 och T21)
En anka (H7, T2, T4, T7 och T11)
Små grodorna (H7)
Fem små apor (T2)
När kråkorna klappar takten (T18)
Loppan (S15)
Kalle anka (H7)
Spindelmannen i kloaken (T4 och T18)
I ett hus vid skogens slut (T13 och T16)

Nonsens och annat språk

Attekatte noa (T21)
Något afrikanskt språk (T16)

Resesånger

Tingelinge tåget går (H7, T2, T18, T21 och S3)
Stor våg liten våg (S8)

Sånger med förändrad text

Här kommer Pippi Långstrump (S3)
Lille katt (T7)

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series *Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera*
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestreljus, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children's Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärarens vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? 1985.
77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.

88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stöltén, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdläroutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.

136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könnsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektors ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genusperspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälso pedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En processstudie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordånger, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”. 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers’ reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventionsstudie i skolor 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbyggnad i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtiden är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers’ and children’s perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfaras betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstött flexibel utbildningsmiljö för gymnasiestudenter. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.
20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

Editor: Claes Nilholm (from January 1, 2014)

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken" 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa'd, Ahmed: Evaluation of students' attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.
41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran: Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian: Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.

45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.
46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialogues on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknypningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated "real" worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.
54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.
59. Löf, Camilla. Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen. 2011.
60. Hansson, Fredrik. På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne. 2011.
61. Schenker, Katarina. På spaning efter idrottsdidaktik. 2011.
62. Larsson, Pia Nygård. Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. 2011.
63. Palla, Linda. Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. 2011.
64. Lundström, Mats. Decision-making in health issues. Teenagers' use of science and other discourses. 2011.
65. Dahlbeck, Johan. On childhood and the good will. Thoughts on ethics and early childhood education. 2012.
66. Jobér, Anna. Social class in science class. 2012.
67. Östlund, Daniel. Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningssskoleklassers pedagogiska praktik. 2012.
68. Balan, Andreia. Assessment for learning. A case study in mathematics education. 2012.
69. Linge, Anna. Svängrum – för en kreativ musikpedagogik. 2013
70. Sjöstedt, Bengt. Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier. 2013
71. Holmberg, Ylva. Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker. 2014.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)