

Musikstunder i förskolepraktik

Samband mellan musikens mening, aktivitet och aktivitetsformer

Ylva Holmberg Malmö Högskola, Sverige

Title: Music events in Swedish preschool: Connections between the meaning of music, activity and forms of activity

Abstract: There has been, and still are a lot of music events in early childhood education settings. The way of looking at the meaning of music, content and form varies, partly over time, partly between researchers and between preschools. The aim of the article is to describe and analyze how music events appear. Over a period of five months music events in three Swedish preschools, with children between three and five years of age were observed. Result indicates that preschool teacher's musicianship affects their way of looking at the meaning of music and their way of working with music in their preschool. Three main musical activities were identified singing, playing instruments and movement. The ways of working in the activities varies. Singing often has a character of reproducing, playing instrument has a character of investigating and that movement can be of reproductive as well as investigative character, depending on the context.

Keywords: Early childhood education; Pre school; Music; Didactics

Email: ylva.holmberg@mah.se

Peer-reviewed article: Sent to reviewers: May 2011, Accepted: October 2012, Printed: 18 December 2012

Historiskt sett har musiken mer eller mindre ingått i förskoleverksamhet. Sång och rörelselekar sågs redan under mitten av 1800-talet som viktiga aktiviteter. Viktiga inte bara för dess glädje och inbjudan till rörelse, utan också som medel för fostran och som underhållning (Vallberg-Roth, 2001; Tallberg Broman, 1995). Under 1960- och 1970-talen förflyttas fokus för musik i förskolan. Från att ha ansetts spela en viktig roll för barnets allmänna utveckling (Musikutbildningskommittén, 1968), blir musik ett upplevelseområde (SOU 1972:26). En "experimenterande ljudverksamhet" (Uddén, 2001, s. 41) där barnens spontana ljudskapande ska vara i centrum med arbetssätt som utgår från barnens initiativ och försök, inte från musiken. Därmed kom musik att handla om sinnesträning, och pedagogernas uppgift blev att erbjuda material att producera ljud och rytmer med.

Under 2000-talet har fokus på *lärande* i förskola ökat och begreppet lärandeobjekt introdu-

cerats. Kombinationen lärande och estetik menar Maj Asplund Carlsson (2008) är en ovanlig konstellation. Det estetiska området ska enligt Lpfö 98 (2010), vara både metod och innehåll, men de estetiska ämnena får snarare en funktion som metod än innehåll, kanske till och med "metoder utan innehåll" (Pramling Samuelsson m fl, 2011). Pramling Samuelson med flera anser vidare att i och med att estetiken aldrig ifrågasatts så är kunskapsutvecklingen inom området svagt. I samband med denna diskussion har bland annat Niklas Pramling och Cecilia Wallerstedt (2010) antytt att i arbetet med musik på förskola skulle lärandeobjekt kunna vara musikens grundelement som till exempel tempo, taktart, dynamik, musikalisk form, men också kunskap kring instrument, klangfärg och genre. Ett av artikelns huvudbegrepp är musikstund. Med musikstund menar jag stunder där musiken spelar en central roll för aktiviteten. Definitionen av begreppet musikstunder kan naturligtvis

problematiseras. Då pedagogerna bjudit in mig när de anser sig ha en musikstund, arbetar jag utifrån en empirisk, och performativ (Agevall & Jonnergård i Klasson, 2010) definition. Aktörerna, pedagogerna i detta fall, definierar musikstund utifrån sina ramar genom att tillsammans med barnen göra musikstund vid mina besök. Initiativet till stunderna kommer ibland från barnen, men till övervägande del från pedagogerna.

Musikstunderna har av tradition kanske främst haft utommusikaliska mål, där glädje och gemenskap fokuserats snarare än det musikaliska innehållet, till exempel något av musikens grundelement. Med andra ord handlar utommusikaliska mål ofta om att lära *med* och *genom* musik, medan att lära *i* och *om* musik är inommusikaliska mål (Lindström, 2002). Oberoende av musikstundens mål, så genomförs den i olika former av aktiviteter.

En del studier har genomförts kring musik och de yngre barnen. Det handlar till exempel om barns spontansång (Bjørkvold, 1985), barns musikaliska utveckling (Sundin, 1995), musisk pedagogik (Uddén, 2001), yngre barns meningskapande och deltagarstrategier i musikundervisning (Holgersen, 2002), lärares lärande i samband med estetik som lärandeobjekt (Asplund Carlsson, 2008) och vad som för yngre barn är kritiskt för att lära sig urskilja taktart i musik (Wallerstedt 2010). Utifrån barnens sångtexter, melodier i barnens sånger, musikens grundelement och användande av instrumentspel har Johanna Still (2011) skrivit om planerade musikaktiviteter i en musikalisk lärande miljö med barn 1–3 år gamla. Ingen av dessa studier har dock lyft fram relationen mellan musikstundens aktiviteter, dess form och musikens mening.

Syftet med artikeln är att beskriva och analysera musikstunder i förskolepraktik utifrån några musikfilosofiska aspekter, nämligen om musik i musikstunderna finns som objekt, som handling, eller som ett möte mellan objekt och subjekt. Artikelns syfte är också att beskriva och analysera musikstunderna utifrån musikdidaktiska aspekter, nämligen aktivitet och aktivitetsform. Utifrån dessa aspekter ställs följande frågor:

- På vilket sätt finns musik i musikstunder som objekt, som handling och som möte mellan objekt och subjekt?

- Vilka aktiviteter och i vilken form framträder aktiviteterna i musikstunderna?
- Hur ser relationen mellan synen på meningen med musik, aktivitet och aktivitetsform ut?

BEGREPPSLIGA RESURSER

Artikelns begreppsliga resurser kommer dels från musikfilosofin, dels från musikdidaktiken. Musik är ett komplext fenomen, och har genom åren skrivits fram på många olika sätt. Förenklat och kortfattat menar jag att tre perspektiv på musikens väsen vara relevant för studien, nämligen musik som objekt (Reimer, 2003), som handling (Elliott, 1995 och Small 1998), som mötet mellan objekt och subjekt (Nielsen, 2006).

Musik som objekt

Musikstunden skulle kunna fokusera på musik som objekt. Musikutbildning bör, enligt Bennett Reimer (2003, s. 52) vara arrangerad så att den estetiska erfarenheten är i centrum. Det estetiska i musik, menar han, är kvaliteter eller som det ofta kallas musikens grundelement. En musikstund i förskolepraktik som fokuserar på musik som objekt skulle i så fall fokusera på melodi, harmoni, rytm, klangfärg, dynamik, struktur och form.

Under de senaste 30 åren har det estetiska konceptet utmanats inom musikfilosofin. David J. Elliott (1995) problematiserar estetikens syn på musik och menar att synen på musik som objekt inte förklarar musikens väsen, utan att processdimensionen undervärderas. Sally Markowitz (1983) anser att den estetiska doktrinen gör att musiklyssnare agerar som mikrobiologier genom att placera musikobjekt mot en blank bakgrund innan man kliniskt fokuserar på det strukturella. Även Holgersen (2002, s. 104) problematiserar och menar att musikens mening inte kan begripas i ren analytisk form, den måste upplevas. Vi kan lyssna mer eller mindre analyserande, liksom vi kan utöva mer eller mindre efterliknande eller tolkande. Musikbegreppet som analysverktyg i musikstunden behöver något mer än den estetiska synen på musik.

Musik som handling

Musikstunden skulle också kunna fokusera på musik som handling. Musikantropologers utgångspunkt är att musik är en mänsklig uttrycksform, något som finns i alla kulturer och är skapad för människor. Ur detta förhållnings-

sätt har bland annat Elliott (1995) arbetat fram en praxialistisk filosofi, i vilken han betonar själva handlingen, den mänskliga aktiviteten. "Music ought to be understood in relation to the meanings and values evidenced in actual music making and music listening in specific cultural context (Elliott, 1995, s. 42). I förskolepraktik innebär det att ge görandet ett värde: att sjunga, att spela, att röra sig till musik. När en person musicerar visar denne/denna prov på multidimensionell form av praktisk kunskap. Vår musikaliska kunskap och vårt musikaliska tänkande visas i våra handlingar, vårt görande och vårt skapande. I denna praxialistiska musikfilosofi är handlingen i musicerandet förkroppsligat av musikaliskt tänkande, vetande och förståelse. Formella musikkunskaper är ett sekundärt mål, i förhållande till personlighetsutveckling, självkännedom och en växande självkänsla.

Musik som möte mellan subjekt och objekt

Musikstunden skulle också kunna fokusera på mötet mellan objektet och subjektet. Med en fenomenologisk hållning kan man förenklat säga att det är mötet dem emellan som är musikens väsen. Nielsen menar att vi behöver se musiken som ett mångspektrat meningsunivers:

Musikkens struktur udgør blot visse dimensioner i et sammenhængende meningsspektrum 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)

Det finns en grundläggande korrespondens mellan meningen med musiken och människors upplevelse av den. "Noget i den ene svarer til noget i den anden" (Nielsen, 2006, s. 137). Upplevelsen är inte enbart förankrat i det musikaliska objektet. Snarare är det en sammanblandning mellan det musikaliska fenomenet, förstått som ett objekt, och den upplevande personen med sina olika förutsättningar att uppleva olika dimensioner i det musikaliska fenomenet. Pedagogisk konsekvens med Nielsens teori om musiken som ett mångspektrat meningsunivers, blir att musikpedagogens mål är förmedlingen mellan det musikaliska objektet och människor och deras upplevelse.

Musikstunder i förskolepraktik skulle kunna baseras dels på musik som objekt (med fokus på musikens olika byggstenar, där målet är kunskap till musik), dels på musik som handling (med fokus på görandet/skapande av musik, där arbetet bland annat ska leda till självkännedom), dels på mötet dem emellan (med fokus på förmedling mellan objekt och subjekt).

Aktivitet och aktivitetsform

Nielsen (2006) lyfter, ur sitt musikdidaktiska perspektiv, fram att musiken som ämne har olika aktiviteter: att sjunga, att spela och att dansa. Även Susan Young (2009) gör en indelning när det gäller musikaliska aktiviteter: lyssna, sjunga, spela instrument och dansa (min översättning). I aktiviteterna produceras bland annat ljud, musik, och rörelser. Aktiviteterna har en form och kan vara bland annat reproducerande eller producerande och då i föreliggande artikel med fokus på improviserande (med intryck av Nielsen 2006, s. 295) och/eller undersökande karaktär (Göthson i Colliander, 2010). Med reproducerande karaktär menas i detta sammanhang att utföra och/eller återskapa (sjunga eller spela) redan existerande musik. Att reproducera musik, menar Nielsen (2006, s. 302), är dels grundläggande för att utveckla musikaliska färdigheter och dels fundamentalt förbundet med att lära sig ett musikaliskt hantverk, att sjunga och att spela. Med improviserande och/eller undersökande karaktär menas i detta sammanhang att utforska, och skapa "ny" musik. Varje aktivitet, sång, spel och rörelse kan ha en form som är av mer eller mindre reproducerande eller improviserande/undersökande karaktär. Det handlar om hur aktiviteter och miljöer byggs upp så att barn, genom musicerande aktiviteter, får möjlighet att på ett undersökande och utforskande sätt skapa, kommunicera och förmedla upplevelser med musik enligt förskolans strävansmål.

DATAPRODUKTION OCH ANALYS

Under hösten, 2010, har jag besökt tre förskolor. Urval har skett utifrån strävan att skapa variation i empiriska data för min avhandlings, "aLLA ROKAR FET" en didaktisk studie av musikstunder i förskolepraktiker, räkning. De tre förskolorna, Havsvågen (H), Solstrålen (S) och Trädet (T), kan sägas spegla Malmö stads mångfald, såväl etniskt som socioekonomiskt. Utifrån de kriterierna har tre pedagoger med stort intresse för musik tillfrågats om deltagande

i studien. Ett medvetet urval av data har skett utifrån representativitet av förskolor och aktiviteter. De benämns till exempel som H4 vilket innebär Havsvågen musikstund 4.

Förskolorna har alla under perioden som jag har besökt dem haft musik som övergripande tema och barnen var mellan tre och fem år gamla. Nyckelpersonerna och deras arbetslag har själva valt vilken dag jag skulle komma till deras förskola, nämligen den dag som pedagogerna själva upplever att de har extra mycket musik.

Vid mina besök upplevde jag att det var musikstunder av "vardagskaraktär" som jag fick se.

Beskrivning av förskolorna

Ett sätt att beskriva förskolorna är utifrån förskolornas soundscapes (Campbell, 2004), det vill säga ljudmattor eller ljudmiljö. I en ljudmatta kan till exempel bakgrundsmusik, möjlighet och tillgång att spela inspelad musik och instrument ingå. Se tabell 1.

Tabell 1. Förskolornas ljudmiljö

	<i>Förskola</i>		
	<i>Havsvågen</i>	<i>Solstrålen</i>	<i>Trädet</i>
<i>Ljudmiljö</i>	Personal: barnskötare förskollärare	Personal: barnskötare förskollärare	Personal: barnskötare förskollärare musiklärare
<i>Bakgrundsmusik</i>	En bandspelare. Med pedagogens hjälp tillgång till skivor. Ofta lugn musik i bakgrunden, t. ex. exempel "Inre harmoni"	En bandspelare. Med pedagogens hjälp tillgång till skivor. Sällan bakgrundsmusik.	Cd-spelare i nästan varje rum. Barnen når själv både skivor och bandspelare. Ofta olika bakgrundsmusik i olika rum.
<i>Inspelad musik att välja på</i>	Tio skivor. Främst två genrer representerade: Barnmusik (Bornemark, Doris och Knäckebröderna m fl), och lugn musik (Inre Harmoni, Relaxing Classics)	Ett fåtal skivor. Två appellerar till dans, fyra med lugnare musik	Cirka 50 skivor. Många genrer representerade: barnmusik, jazz, dansband, reggae, "lugn musik" och annat.
<i>Tillgång till instrument</i>	Med pedagogens hjälp tillgång till instrument. Trummor och maracas till alla barnen.	Med pedagogens hjälp tillgång till instrument. Äggmaracas till alla barnen, några handtrummor.	Instrument i nästan alla rum, tillgängliga för barnen utan pedagogens hjälp. Egentillverkade och köpta. Djembetrummor, maracas, claves till alla barn, kompletterat med andra instrument, till exempel trumset, flera piano, och keyboards, i mindre uppsättningar.

Som deltagande observatör förde jag fältanteckningar och efterhand som barn och pedagoger vände sig vid min närvaro förflyttades min roll

som deltagande observatör (då jag till exempel satt med i ringen och sjöng) till att alltmer bli medföljande observatör (då jag följde musiken

och skeenden runt denna, men själv inte var aktivt deltagande). Fältanteckningarna byttes efterhand ut mot videofilmning, och allt som allt har 53 musikstunder filmats. Att videofilma barn i deras förskolemiljö har sina för- och nackdelar. Jag har genom filmningen haft möjlighet att i analysen gå tillbaka till musikstunderna vid ett flertal tillfälle, vilket är till fördel för trovärdigheten av analysen. Barnen har lagt märke till mig när jag filmat, ingen har dock bett mig avbryta. Efterhand som barnen vande sig vid min närvaro, satt jag alltmer ensam med kameran i mitt hörn. Under filmningens gång har jag varit medveten om att jag genererat empiri, i valet av vad och när jag filmar, styrs delvis producerandet av kunskap. Förskolerummen har överlag varit små, vilket bidragit till att jag suttit nära, och därmed inte fått med alla barn på filmen. Min ambition har dock varit att försöka ha en överblick och följa den musikaliska händelseutvecklingen i rummet.

För att placera empirin i ett teoretiskt sammanhang har analysförfarandet präglats av tolkning och reflektion (Alvesson och Skoldberg, 2008, s. 20). Med intryck från en vidgad hermeneutisk ansats och musikdidaktisk teori har tolkning av empirisk data skett fortlöpande. Filmerna från alla 53 musikstunderna har först transkriberats, vilket följts av flera genomläsningar av materialet. Genomläsningarna har genererat flera varianter av tolkningar, vilka har genererat kategorier för såväl aktivitet som aktivitetsform. Detta innebär att alla referenser till empiri är tolkningsresultat. Jag har arbetat abduktivt och en rörelse mellan teori och empiri har skett. Empiriläsningen kan sägas var teori-laddad, på så sätt att jag letat efter stunder där musikens mening kan sägas vara som objekt, som handling eller i mötet mellan subjekt och objekt. För kategorierna aktivitet och aktivitetsform arbetade jag med att tematisera utifrån aktivitet och aktivitetsform. Jag hade till exempel läst Nielsen (2006) innan jag transkriberade musikstunderna, men lät det empiriska materialet tala för sig själv. För att sedan hitta eventuella samband mellan musiksyn, musik som objekt, som handling eller mötet dem emellan och aktivitet respektive aktivitetsform fick dessa mötas i ett ruttmönster (se tabell 2). Ett medvetet urval av transskript i denna artikel har skett utifrån längd och kärnfullhet. I den mån jag kunnat har jag varierat förskolorna som jag hämtat exempel från. I analysen skulle olika verklighetsdimensioner kunna intas, så som den intendera-

des, den av någon upplevda, den av forskaren iakttagna och den möjliga verkligheten (Nielsen, 1997). I föreliggande artikel är det ur forskarens dimension som musikstunden belyses.

Information kring studiens ("ALLA ROKAR FET") etiska överväganden har gått ut till berörda pedagoger, chefer, föräldrar och barn. Pedagoger och barnens föräldrar har gett skriftligt samtycke till videofilmning. All medverkan i studien har varit frivillig, och pedagoger, föräldrar och barn har alla haft möjlighet att avbryta sin medverkan i studien om och när de så önskat. Gällande konfidentialitet så är förskolorna och barnens namn fingerade. Barnens namn speglar i hög grad deras nationalitet.

AKTIVITET, AKTIVITETSFORM OCH MENINGEN MED MUSIK

Aktiviteterna sång, spel på instrument och rörelse framstod tydligast. Lyssnandet menar jag går på tvärs över aktiviteterna, och ses därför i detta sammanhang inte som en egen aktivitet. Utifrån de olika aktiviteterna presenteras här dess relationer dels till aktivitetsformerna, dels till syn på musikens mening.

Sång

Musikstunder framträder främst genom den mest återkommande aktiviteten nämligen sång. Fokus i sången skiftar mellan sång som objekt, sång som handling och sång som möte mellan objekt och subjekt.

På förskolan Trädet (T7) leker sju barn, några spelar på en djembetrumma, när pedagog Karolina kommer in med en stor trumma i handen. De sjunger en hej-sång och en namnsång tillsammans, Karolina fortsätter direkt in i en ny sång och barnen förväntas härma henne strof för strof:

*Uh, alele, atarisika sumba
Masa masa masa
U aole aole leluja
Karolina: Kan ni säga så?
Natalie: Nä
Karolina: Försök.*

Jag tolkar det som att Karolina, när hon lär ut sången, försöker rikta barnens uppmärksamhet mot musiken i sig, sången som objekt. Under en annan musikstund, är barn och pedagoger från två avdelningar samlade. Tillsammans ska de ha vad de kallar för storsång (S2). Det finns en flas-

ka i mitten av ringen, vilken ett barn får snurra på. Det barn som flaskan pekar på får välja sång som alla ska sjunga. Under denna stund tolkar jag det som att själva handlingen är i fokus. Barnens uppmärksamhet riktas mot valet av sång och att genomföra denna. Vid ett annat tillfälle, efter juluppehållet, på förskolan Trädet (T10) var det dags för återuppstart. Barnen från två avdelningar var samlade och pedagogerna var med för att sjunga och spela instrument. Programmet var av pedagogerna förbestämt, och all fokus var riktad mot upplevelsen av musiken. De allra flesta barnen var engagerade och deltog aktivt när musiken höll igång, för att i nästa stund, när sången tog slut sitta ner för att kunna höra vilken sång som komma skulle. Jag tolkar det som att pedagogerna med en hög musikalisk kvalitet, med hjälp av musiken engagerade barnen, vilket skulle kunna kategoriseras som att fokus för sången är på mötet mellan subjekt och objekt, mellan barnen och musiken. Sammanfattningsvis tolkar jag det som att sång som handling (13 tillfälle av 18) framstod oftare än som objekt (8 tillfälle av 18) eller som möte mellan objekt och subjekt (7 tillfälle av 18) (se tabell 2).

Det finns variation i syftet med sångerna, och i textinnehåll, men inte i samma utsträckning när det gäller sångernas taktart som till övervägande del är av 4 eller 2/4-takt och harmonik, som för det mesta är dur. Meningen med sångerna i denna studie kan tolkas är tre: de är gemenskapande, traditionsbärande och en brygga mellan aktiviteter.

Många sånger under en musikstund har fokus på det gemenskapande. Musikstunderna i större barngrupp börjar ofta med någon typ av ”hej och välkomna, nu startar vi – sång”. Som jag tolkar det är syftet att markera stundens början, och gemenskap. På förskolorna Trädet och Solstrålen sjunger barn och pedagoger sånger där individen får vara i centrum med sitt namn eller sitt instrumentsolo. Detta moment sker ofta i början av musikstund, i kombination med att instrument skickas runt. Exempel på sådan sång är ”Nu ska vi spela på trumman” (T4). Det gemenskapande träder också fram i form av en gemensam sångskatt. Tillgången till en unison repertoar, med sånger främst från Norden, har också funktionen av att vara traditionsbärande, att underhålla ett kulturarv. Det har utvecklats en, som jag tolkar det, förskolans ”sångkanon”.

Eftersom jag var på förskolorna under en hösttermin, fick jag också vara med framåt och efter julfirandet, med dess typiska julsånger. På

Havsvågen sjöng och dansade barn och pedagoger in julen med hjälp av sångerna Karusellen, Råven Raskar, Vi äro musikanter och Nu är det jul igen. På Solstrålen dansade de ut julen med hjälp av sångerna: Nu är glada julen slut, Prästens lilla kråka, Små grodorna, Så går vi runt om ett enebärssnår, Karusellen och Raketen. Alla tre förskolorna, det vill säga även Trädet som är en mångspråkig förskola, övade inför och firade sedan Lucia med inbjudna föräldrar. I stort sett sjunger förskolorna samma repertoar av Lucia-sånger, precis som traditionen bjuder. Då Lucia är en högtid när det är vanligt att bjuda in föräldrar för att lyssna, får denna musikhändelse tidigt en präglning av reproducerande.

Sång används också som en brygga mellan aktiviteter, sådana sånger är till exempel instruktions-, eller informationssånger. När en samling ska börja och alla väntar in varandra, sjunger de en sång som handlar om att de ska vänta (T2). När instrumenten är framme, sjunger och spelar pedagoger och barn ”Nu ska vi spela, spela, spela” (T4). När det är dags för fruktsamling sjungs det en sång om ”Äpplen, päron och bananer” (T4). Som vi ser i ovanstående exempel får musiken agera struktur genom att den används som kommunikation. Detta kan tolkas som att pedagogerna ser musik som ett språk, eller ett sätt att fånga barnens uppmärksamhet, och därmed får musiken agera struktur.

Meningen med sångaktiviteterna är alltså tre: gemenskap, kulturarv och som brygga mellan aktiviteter. Aktivitetsformen för röst och sång är främst av reproducerande karaktär, någon förebildar, oftast en pedagog, barnen reproducerar. Arbetet med röst och sång är sällan undersökande och improviserande i form av att skapa och leka med musikens grundelement.

Instrumentspel

På alla tre förskolorna förekommer instrumentspel i varierande grad och på olika sätt. Fokus i instrumentspelande skiftar mellan spel som objekt, spel som handling och spel som möte mellan objekt och subjekt. Under en musikstund (H6) fokuseras till exempel huruvida det finns hårt och mjukt ljud, och hur dessa i så fall kan frambringas på instrument. Det kan tolkas som att musik som objekt fokuseras.

På förskolan Solstrålen har de musikstund (S6), och hejsången har precis sjungits. Denna följs av ”Nu ska vi spela på trumman”. En namnsång, där barnet som sjunger också får spela på en trumma som skickas runt i ringen

undertiden som sången sjungs. Fokus för spelet är inte att spela på något speciellt sätt, utan mer att uppmärksamma ett barn i taget. Jag tolkar det som att själva handlingen att spela på trumman är i fokus. Ett exempel på att det är mötet mellan musiken och barnet som står i centrum, kan tolkas vid en musikstund (T4) när samma sång som tidigare sjungs ”Nu ska vi spela på trumman”. Denna gång är dock inte särskilt fokus riktat på barnet med trumman. Flera barn har istället själva valt att resa sig och hämta instrument som de vill spela samtidigt som de sjunger sången. Det kan tolkas som att pedagogernas agerande, att inte stoppa de barn som tagit instrument, visar att för dem är fokus snarare på mötet med musiken, än på att ett visst barn ska få spela solo. Sammanfattningsvis kan det sägas att instrumentspel ofta kopplas samman med musik som objekt (12 tillfälle av 15), snarare än med musik som handling (4 tillfälle av 15) eller musik som möte mellan objekt och subjekt (5 tillfälle av 15).

Sättet varpå musikaktiviteter framträder via instrumenten är dels deras tillgänglighet i rummen, dels spelande på dem. Musikstunden med instrumentspel får ofta karaktären av improviserat ljudundersökande, bearbetning av några av musikens grundelement eller en önskan om att kunna spela det som sjungs.

Ljudundersökande organiseras bland annat på Solstrålen (S6). Barn och pedagoger har haft musikstund och spelat både trumma, ägg-maracas och bjällra. Därefter bjuds barnen på möjlighet att prova spela didgeridoo, ett instrument som ser ut som ett långt rör som man blåser i, och som kommer från urinvånarna, Aboriginerna, i Australien. Pedagog Lilian har inte förut spelat på en didgeridoo, och vet inte riktigt hur hon ska göra. Hon börjar själv och får ljud i instrumentet, och frågar så vem som mer vill prova.

Lilian: Vem vill mer prova? Viktor, Viktor vill också prova.

Viktor gör, till allas förtjusning, ett skräckljud i didgeridoo.

Lilian: Det var ju riktigt häftigt. En gång till Viktor.

Viktor spelar en gång till på ett liknande sätt.

Lilian: Det är kanske precis så man ska göra. Jag vet inte.

Jag tolkar det som att Lilian vänder sin egen ”okunskap” till en fördel, vilket legitimerar den bristande kompetensen (Jfr Lindgren, 2006, s.

139). Lillians sätt att arbeta med didgeridoo kan tolkas som ett försök att bjuda in barnen till ett improviserat ljudundersökande.

Musikstunder med instrumentspel bearbetar ofta några av musikens grundelement så som tempo och dynamik. Pedagog Inger, Havsvågen (H6), arbetar med rörelser liknande en dirigents. Ingers rörelser kan tolkas fungera som symbol för något som barnen ska tolka och uttrycka eller förstärka med hjälp av sina instrument. Dynamik är i centrum:

Inger: Om jag gör så här.

Inger sträcker händerna högt upp.

Inger: Hur mycket spelar ni då? Och om jag gör så?

Inger sänker sina armar mot golvet.

Inger: 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 (slår ihop händerna, då blir det tyst.)

Inger fortsätter med att göra rörelser som ska symbolisera att spela starkt och svagt.

I exempel från Trädet synliggörs barnens önskan om att spela det som de sjunger. Vid ett tillfälle (T1) har Magdalena varit en stund i spelrummet, hon sitter med cymbaler i handen när pedagog Karolina kommer in. Karolina sätter sig först vid gitarren, men flyttar sedan till trumsetet.

Karolina lägger bort gitarren och sätter sig vid rummets trumset. Där spelar hon två fjärdedelar på virveltrumman och en halvnot på hihaten. Magdalena hänger på och spelar till en början samma rytm på sina cymbaler. Karolina börjar sjunga ”Imse vimse spindel” fast med melodi från ”We will, we will rock you”. Magdalena blandar så småningom denna rytm med rytmen i sångtexten. Efter en stund föreslår Magdalena att Karolina enbart ska spela fjärdedelsnoterna på virveltrumman, och att hon själv, ensam, ska spela halvnoten på sina cymbaler. Karolina ska alltså inte spela mer på sin cymbal. De försöker och vid några tillfällen fungerar det. Magdalena har dock svårt att hitta rätt timing för när halvnoten tidsmässigt ska sitta. Efter en stund flyttar sig Karolina från trumsetet och Magdalena går dit. Hon spelar då, utan problem, den rytm som fröken gjort tidigare på virveltrumma och cymbal.

Karolina kan tolkas arbeta utifrån Magdalenas initiativ till att spela en specifik rytm. Magdalena har, när hon enbart ska spela sin halvnot, vid

några tillfällen svårt att få rätt på timingen. När hon spelar allt själv, både fjärdedelsnoter och halvnoter, spelar hon dock helt rätt. Detta kan tolkas bero på att det är svårt med paus, hade pedagogen uppmanat henne att aktivera pausen fysiskt, skulle hon förmodligen spela rätt.

Vid ett annat tillfälle (T12) sitter två pojkari pedagog Mats knä och spelar piano. Pedagog Karolina har lagt fram notbilder på "Blinka lilla stjärna" och "We will rock you". Under noterna och på tangenterna står också namnen på noterna.

Båda pojkarna sitter och klinkar på pianot, en av dem börjar spela Blinka lilla stjärna-rytmen, men tröttnar efter ett tag, så Mats avslutar den. Pojken letar upp en ny lapp, det blev "We will rock you". Mats spelar både melodi och rytm, pojken hänger med på rytmen. Efter ett antal gånger tar Mats pojkens pekfinger och spelar på pianot så att även melodin blir som på notbilden. Pojken försöker själv, och sjunger hela tiden. Han konstaterar pekande på lappen, att där är "We will rock you". Så byter pojken lapp till "Imse vimse spindel", han spelar sångens rytm och Mats spelar med, både rytm och melodi.

Pojken spelar sångens rytm, men får inte ordning på melodin. Att Mats tar pojkens hand för att hjälpa honom att spela melodin kan tolkas som att Mats vill uppmärksamma pojken på just melodiaspekten.

Instrumentspel som ljudskapande och bearbetning av musikens grundelement förekommer på relativt många musikstunder, i en undersökande form. I barnens önskan att kunna spela det de sjunger kombineras formerna reproducera (barnen härmar) och improvisera (barnen improviserar och undersöker). Att det enbart var på Trädet som barnen försökte lära sig att spela en sång de kan sjunga, kan tolkas bero dels på tillgängligheten av instrument, dels på att det på denna förskola finns pedagoger som är drivna musiker och musikaliskt inspirerande.

Rörelse

På alla tre förskolorna förekommer det rörelse och dans till såväl levande som inspelad musik. Eftersom det är otympligt att skriva rörelse och dans så skriver jag rörelse, vilket då får funktionen att inkludera musikalisk rörelse och dans. Rörelse finns naturligtvis även utan musik, men är i denna studie avgränsat till att vara av intresse i samband med musik. Fokus i musikstunder med rörelseaktivitet skiftar mellan musik som

objekt, musik som handling och musik som möte mellan objekt och subjekt.

På förskolan Solstrålen (S5) har pedagog Klara samlat fem barn för att ha musikstund. Barnen får först sätta sig ner i en ring, och Klara visar att hon har tagit med en trumma, en magisk trumma som hon kan göra olika ljud med. Klara ber barnen hitta på vad de ska göra för rörelser utifrån ljuden de hör på trumman. Ett av barnen, Nicole, föreslår ett nytt ljud genom att ta trumman och svepa med hela handen över den, Klara säger:

Klara: Ja, bra Nicole! Och Felicia, vad ska vi göra till detta ljudet? (Klara drar med handen över trumman som Nicole gjort tidigare)

Felicia: Simma.

Klara: Simma, ja det kan vi göra.

Alla provar att simma och några låtsasdyker också.

I arbetet med att hitta på rörelser till ljud fokuseras såväl olika ljud, som rörelser. Det kan tolkas som att både musiken som objekt och handlingen är i fokus för musikstunden. På förskolan Havsvågen har barnen ett gymnastikprogram, Röris, som återkommande aktivitet. Det är ett förinspelat band med musik, och intalade instruktioner för hur barnen och pedagogerna ska röra sig till musiken, producerat av Friskis och Sveltis. Fokus är på utförandet av rörelser dels utifrån instruktioner, dels utifrån pulsen i musiken. Jag tolkar det som om handlingen eller görandet till musiken är i fokus. På förskolan Trädet (H3) har pedagog Minna samlat sju barn för att ha musikstund med dans:

Efter lite uppvärmning får Natalie välja musik som de ska dansa till. "jul, jul, strålände jul" med Carola Häggkvist kommer ur högtalarna. Minna fångar Mustafa och frågar honom:

Minna: Nu är det ny musik, hur dansar vi till den?

Viktoria snurrar långsamt, de andra barnen hänger i Minnas ben.

Minna: Hur dansar vi till denna musiken?

Några barn kommer in i den långsamma musiken och förstärker den med sina rörelser. Andra versen lägger sig Katarina och Mustafa ner på golvet och låtsas göra änglar i snö.

Jag tolkar det som att pedagog Minna försöker rikta barnens uppmärksamhet mot musiken, och att få barnen att med kroppen uttrycka eller

förstärka musikens uttryck. Genom detta menar jag att Minna fokuserar på mötet mellan subjekt och objekt. Sammanfattningsvis tolkar jag det som att rörelse under en musikstund mer ofta fokuserar på aktiviteten som handling (15 tillfälle av 23), än på mötet mellan subjekt och objekt (11 tillfälle av 23) och musiken som objekt (8 tillfälle av 23).

Meningen med rörelse i musikstunden kan tolkas vara två, den illustrerar sångtexten och den förstärker musikens uttryck. Rörelse i samband med sång på förskolorna handlar ofta om att synliggöra, konkretisera eller begreppslicgöra musiken, en kroppslig illustration av sångens text. Detta förekommer på alla tre förskolorna, men är mest framträdande på Trädet, vilket kan tolkas bero på ett specifikt behov utifrån barngruppens flerspråkighet. På Havsvågen och Solstrålen förekommer en annan typ av rörelse i samband med sång nämligen ringdanserna (H1 och S11). Även här handlar det om illustration av text, men rörelsen utvecklas genom förflyttning rumsligt. Denna typ av rörelse har främst varit av reproducerande art, där pedagogen visat hur barnen ska göra. Rörelseimprovisation visar pedagog Minna och barnen på Trädet (T9) när de sjunger "1,2,3,4,5,6, 7. Hej i mitten vem är du? Vi har hört ditt namn förut, men hur ser det ut? Kan du inte visa ditt namn för oss nu?" Under sången står ett barn i mitten av ringen, de övriga barnen dansar runt om och sjunger visan för barnet i mitten. När sången är slut ska barnet i mitten säga sitt namn och göra en rörelse, som de andra barnen och pedagogerna förväntas härma. De sjunger sången och dansar runt om Natalie.

Natalie: Natalie.

Minna: Och en rörelse, hur ska du röra dig?

Natalie gör en kullerbytta.

Minna: Oh, en kullerbytta. Kan vi göra en kullerbytta och säga Hej Natalie?

Mustafa, Slatan, Mira och pedagog Minna gör kullerbyttor. Viktoria och Katarina står och tittar på.

Minna: Mira ska vara i mitten. Mustafa kom in (i ringen).

De sjunger sången igen. Mira knäpper sina händer bakom ryggen och vrider lite på sig. Minna är snabb på att ta upp den rörelsen. Hon härmar den och säger:

Minna: Hej Mira.

Mustafa: Hon ska göra en rörelse.

Minna: Hon gjorde så (Minna upprepar Miras rörelse). Vem är det nu?

Katarina: Jag.

Det kan tolkas som att barnet själv förväntas hitta på en rörelse, som de andra ska kunna härma. Natalie väljer att göra en kullerbytta, det vill säga en rörelse, som redan är "färdig", ingen improviserad rörelse. Mira verkar osäker på vad en rörelse skulle kunna vara, vilket tvingar Minna att synliggöra en otydlig rörelse. I båda exemplen ser vi hur barnen inte riktigt verkar ha förstått vad en improviserad rörelse är. Detta kan tolkas bero på att Minna inte på förhand har pratat om eller visat för barnen vad en rörelse kan vara. Barnen har inget medvetet rörelsekapital att hämta inspiration från.

Rörelse som förstärkning av musiken framträder ofta på Trädet. Under de flesta musikstunderna, oavsett om aktiviteten var att lyssna, sjunga eller spela, så är många barn spontant snabbt uppe på benen och dansar eller rör sig till musiken. Ibland helt fritt och kroppen tillåts därmed bli en fusion med musiken, ibland utifrån förövade rörelser. När det gäller rörelse som förstärker musiken framträder fokus på två saker: motorisk träning och "att vara musiken". På Havsvågen och Solstrålen använder sig pedagogerna av gymnastikprogrammet "Röris", en cd-skiva med musik och rörelseinstruktioner, producerat och utgivet av "Friskis och Svettis". Barnen förväntas utföra rörelser i takt med musiken, ibland också gestaltande, fokus ligger dock främst på motorisk träning. Det andra sättet, som framträder när det handlar om att arbeta med rörelse och inspelad musik är rörelseimprovisation eller "att vara musiken".

Pedagog Minna på Trädet (T9), arbetar med rörelseimprovisation till inspelad musik. Ett barn har fått välja musik, en Carola Häggkvist skiva med julmusik.

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

Minna: Nu är det ny musik, hur dansar vi till den?

Viktoria snurrar långsamt, men de andra barnen hänger i Minnas ben.

Minna: Hur dansar vi till denna musiken?

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.

Det kan tolkas som att pedagog Minna, genom att själv röra på sig, vill inspirera barnen med sina egna rörelser. Hon visar därmed på en tilltro till pedagogens förebildande roll. Minna intar en aktiv roll som rörelseförebild, men ger ändå utrymme för barnen att tolka och förstärka musiken på det sätt som de vill.

Vid tillfället (S9) då flera barn dansar till musik av och med Michael Jackson, och vid tillfället med snöänglarna (T9) visar barnen med sitt undersökande uttryck att de *är* musiken. Musiken framträder så tydligt i barnens rörelser, att jag genom att enbart se barnens rörelser skulle kunna förstå vilken musik som finns i bakgrunden. Dels för att de reproducerar artistspecifika rörelser och därmed en populärkulturell rörelsekanon, dels för att de utför de improviserade rörelserna på ett sätt som tydligt förstärker musikens uttryck. Barnens rörelser som inte minst syns i exempel S9, med Michael Jackson kan tolkas bero på deras medvetenhet kring dagens populärkultur där musik och rörelse är väl integrerat med varandra.

Rörelse i relation till musik på förskolorna verkar främst ha två funktioner, dels illustrerar den sångtexten dels förstärker den musikens uttryck. Rörelse är, när den illustrerar sångtext av en reproducerande karaktär, men som förstärkning av musikens uttryck av improviserande och undersökande karaktär.

SAMMANFATTNING OCH REFLEKTION

Musikstundernas empiriskt grundade aktivitetskategorier, sjunga, spela och dansa sammanfaller väl med tidigare forskning (Nielsen, 2006; Young, 2009). Det intressanta i denna studie är kanske snarare när dessa aktiviteter sätts i relation till dess form som jag här betecknar som reproducerande och improviserande/undersökande.

I musikstunderna får sången som aktivitet en reproducerande karaktär. Barn och pedagoger skapar musiken tillsammans, för det mesta utifrån en redan känd repertoar. Sången fokuserar ofta på själva görandet, eller handlingen att just sjunga. Musiken som objekt, eller som möte

mellan subjekt och objekt, framträder mindre ofta. Sång handlar sällan om att leka med sin röst på ett skapande, improviserande, undersökande och uttryckande sätt. Alla förväntas sjunga med ur en sångkanon, eller lära sig en ny sång av någon som förebildar. Inte heller handlar det om att tolka visors text eller melodi, det Nielsen kallar för interpretation. På olika sätt blir det tydligt, hur barnen på dessa tre förskolor, trots så olika barndomar utanför förskolan, ändå sjunger nästan samma sånger, med samma innehåll i förskolan.

I musikstunderna är instrumentspel som aktivitet av producerande karaktär, det skapas, improviseras och undersöks med instrumenten. I moment med instrument ses ofta musiken som objekt, man kan till exempel spela starkt och svagt. Musikstunder i form av instrumentspel tolkar jag skapas tillsammans utifrån "allas okunskap". Att prova på, att frambringa ljud med hjälp av instrument är vanligt, men att någon förebildar en specifik rytm är mer ovanligt. Med undantag för de tillfälle då musiker/musiklärare spelar med barnen, då en undersökande aktivitetsform var startpunkten för ett mer reflekterat musikaliskt lärande, som innehöll reproducerande moment. Musik i förskolan har över tid skrivits fram i olika sammanhang. I SOU:s betänkande (SOU 1972:26) framträder sång och musik som ett upplevelseområde med fokus på "experimenterande ljudverksamhet" (Uddén, 2001, s. 41), musik ska ses som en organisering av ljud och rörelse. Arbetssätten ska utgå från barnens initiativ och försök, inte musiken. Arbetet med undersökande instrumentspel kan kanske ses som en konsekvens av SOU:s betänkande

I musikstunderna är rörelsens största funktion att illustrera sången, och då på ett reproducerande sätt. Andra tillfälle med musik och rörelse, var vid arbete med "Röris", då motorikutveckling till musik stod i centrum. Även denna aktivitet har ett reproducerande form. Men när barnen själva tog över bandspelaren, och pedagogerna drog sig till sidan förändrades aktiviteten från att vara reproducerande till att få en improviserande och undersökande form. Med rörelse på musikstunden var det oftast fokus på handlingen, att göra själva rörelserna.

I tabell två kan vi se fördelningen mellan aktivitet och aktivitetsform. Tabellen är något missvisande eftersom det är hela musikstunder som är inplacerade, och inte varje moment i stunden. Den ger därför sken av att alla tre aktiviteterna

förekommer likvärdigt, så är dock inte fallet. Antalet sånger framkommer inte i tabellen. Skulle dessa vara utskrivna, så hade sång blivit överrepresenterat som aktivitet. Vilket i sig är intressant med tanke på att de flesta barn kan tolkas börjar med att lyssna och eventuellt svara på musik med en fysisk rörelse.

Tabell två visar att musikstundens olika aktiviteter sång, dans och rörelse genomförs utifrån

olika form. Sången är främst reproducerande och ses utifrån musik som ett görande, instrumentspel är främst improviserande och ses utifrån musik som objekt, undersökande och pedagogiserad dans/rörelse ses utifrån ett görande och har främst fokus på reproduktion, medan när den är barninitierad är den oftast undersökande.

Tabell 2. Fördelning av de tre förskolornas sätt att se på meningen med musik, aktivitet och aktivitetsform.

	Aktivitet								
	Sång			Instrumentspel			Rörelse		
	Reproducerande aktivitetsform								
Havsvågen	H1G	H4O	H5G	---			H1G	H3G	H5G
Trädet	T1OGM T5GM T9GM	T2GM T6OM T10GM	T3O T7OGM	T1OGM	T3		T2GM T7OGM	T4M T8OM	T6 OM T10 GM
Solstrålen	S1O S4OG S12O	S2G S6OG	S3G S11G	---			S1O S4OG S10G	S2G S5O S11G	S3G S7G
	Improviserande och undersökande aktivitetsform								
Havsvågen	---			H2O H8O	H4O	H6O	H7G		
Trädet	---			T3O T6OM	T4M T9GM	T5GM T12OM	T5GM T10GM	T8OM	T9GM
Solstrålen	---			S1O	S6OG	S12Os	S9OGM		

O = musik som objekt

G = musik som görande/handling

M = musik som möte mellan subjekt och objekt

Kan detta förstås och hur i så fall? Pendeln har slagit från att sång är något som bara specialister kan, till det mera musiska synsättet "alla kan sjunga" (Bjørkvold, 1985). Även om sångaktivitetens främsta syfte kanske inte längre är av

fostrande karaktär, utan snarare gemenskapande så används det fortfarande i samband med till exempel föräldrasamling. Instrumentspel skiljer sig från sång, och utgångspunkten för instrumentspel är improviserande undersökande, med

ett gemensamt provande. Lindgren (2006) menar att fältet styrs av frågor kring vilka ideal som ska råda för den estetiska processen. I sångaktiviteter skulle man kanske kunna säga att den klassiska förmedlingspedagogiken, där konstens inneboende värde gör sig gällande, medan det i instrumentalspel är en mera pragmatisk barnsyn och en mera progressiv pedagogik som sticker ut.

Synen på meningen med musik skiljer sig åt, såväl mellan forskare som mellan pedagoger på förskolor. Meningen kan ses såväl i musiken som objekt, som i handlingen att utföra musik som i mötet mellan musiken och personen. Pedagogers, medvetna eller omedvetna, syn på musikens mening påverkar musikstunden. Det finns tendenser att sång och rörelser som aktiviteter ofta fokuserar musik som görande, instrumentspel som aktivitet ofta fokuserar musiken som objekt. Men i empirin finns det också tendenser att de olika förskolorna visar olika syn på meningen med musik. Förskolorna Havsvågen (musik som objekt fokuseras i 4 av 11 tillfälle och musik som görande fokuseras i 6 av 11 tillfälle), och Solstrålen (musik som objekt fokuseras i 11 av 19 tillfälle, musik som görande fokuseras i 13 av 19 tillfälle) fokuserar ofta på musik som objekt och görande, medan förskolan Trädet arbetar utifrån att meningen med musik finns i mötet mellan subjekt och objekt (21 av 25 tillfälle). På förskolan Trädet är många av de anställda inte enbart förskollärare, utan också musiker, eller musiklärare. Det skulle kunna tolkas som att synen på meningen med musik förändras med det egna musikerskapet. Med ett tryggt musikerskap vilar meningen med musik på både objektet och subjektet. Detta påverkar i sin tur förskolans pedagoger i arbetet med både barnen och musiken.

Didaktiska implikationer

Kan de olika sätten att arbeta visa avsaknad på såväl utbildning, som statlig styrning och forskning? Marie Bendroth Karlsson (1996, s. 25) menar i sin studie att det finns en åtskillnad, när det gäller uppfattningar om barn och estetiskt skapande, mellan de lärare som har stor insikt i till exempel musik, och erfarenhet av att guida musikaliska processer och de som saknar denna lärdom och kunskaper. Detta förstärker de tillfälle då pedagoger hjälper några barn att spela instrument, och då drar in dem mot mer kunande, snarare än enbart undersökande. Resultatet kan också tolkas som att det inom musik-

stunden finns olika syn på lärande (Dahlberg, Moss och Pence, 2009), vilket också skapar olika praktiker: att barn lär sig reproducera sånger, där pedagogen ses som någon som tillhandahåller kunskap (sång) i kontrast till barn som skapar kunskap i till exempel undersökande av ljud (instrumentspel) utifrån sina erfarenheter och sina upplevelser. Det intressanta är att dessa olika inställningar till lärande ryms inom samma musikstund, åtskilt av olika aktiviteter och dess former.

Vad är det barnen erbjuds när arbetet med sång främst är reproducerande och instrumentspel främst är undersökande? Uddén (2001) menar att med SOU:s betänkande (SOU 1972:26) blev pedagogernas roll att förse barnen med musik att uppleva och att tillhandahålla med material att skapa ljud och rytmer med. Med detta menar hon att den estetiska stämpeln försvann, och ”därmed också de musikaliska kraven på förskollärarna” (Uddén, 2001, s. 44). Kanske är det ett uttryck för vår tid, att de musikaliska förväntningarna i vårt styrsystem tycks ha försvunnit?

Det mediala samhället, den kommersiella genomslagskraften och det ökade utbudet har förändrat tillgången till musik, och är med i formandet av barndomar – åtminstone utanför förskolan. Visst händer det att utbudet tar sig in i förskolans domäner, men sällan. Ett exempel på när både teknik och populärmusik gör intåg i förskolan är när ett barn lånar förskolans Laptop, och själv går in på Google, för att därifrån ta sig vidare till till exempel Lady Gaga. Även i exemplet med text från Imse vimse spindel till melodi från ”We will rock you” skulle jag kunna tala om någon sorts samhällspåverkan på musiklivet inom förskolans praktik. Men som musikstundens aktiviteter och aktivitetsform träder fram i min studie, så är det snarare tradition och sångkanon, än nyskapande (då i såväl sång, instrumentspel som dans/rörelse) som präglar förskolans musikstunder. Populärkulturen är inte speciellt synlig på förskolorna som jag besökt, därmed inte heller förskolans förhållningssätt till detta fenomen. Detta menar jag ger stöd för Asplund Carlsson, som skriver att det är ”lite märkligt att Alice Tegnér är så framträdande i repertoaren, medan den nyare musiken har svårt att hitta in i förskolan” (Asplund Carlsson, Pramling, & Pramling-Samuelsson, 2008, s. 24).

Genom beskrivning och exemplifiering har jag försökt skapa en grund för förståelse för musik-

stunden i förskolan i termer av meningen med musik, aktiviteter och aktivitetsformer. Artikeln synliggör dels hur synen på musikens mening påverkar den musikaliska verksamheten i förskolan. Det finns en tendens att det med ökat musikerskap följer en syn på musikens mening, och därmed pedagogens huvudsakliga uppgift, att arbeta för ett möte mellan musik och barn. Centralt för musikstunden blir då varken enbart musik som objekt, eller musik som handling, utan upplevelsen, mötet dem emellan (jfr Nielsen, 2006). Dels att en korsbefruktnings av aktiviteter och aktivitetsformer skulle främja musiken i förskolan. Ett mer undersökande förhållningssätt till röst och sång skulle kunna utveckla repertoaren och uttrycket i sången, ett mer reproducerande förhållningssätt till instrumentspel skulle kunna fördjupa kunskapen kring musikens grundelement. Såväl sången som instrumentspelet visar tendenser att fastna i en form, trots att de skulle kunna gynnas av att vara både och.

Maktaspekter som till exempel barns och pedagogers möjlighet till aktörskap i musikstunder, liksom musikstundens relation till media och populärmusik berörs inte i denna artikel, men vore intressant att utveckla i framtiden.

Författarens not

Tack till den nationella forskarskolan BLÄ, Barn-
dom, Lärande och Ämnesdidaktik, finansierad av the
Swedish Research Council: Educational Sciences
721-2007-3671.

Jag vill också tacka Ann-Christine Vallberg-Roth
och Ingegerd Tallberg Broman som uppmuntrat under
hela processen. Tack också till Sven-Erik Holgerssen
som har gett mig hjälpfulla kommentarer och de
anonyma granskarna för uppmärksam läsning
och värdefull respons.

REFERENSLISTA

- Agevall, L., Jonnergård, K. (2010). Vad är professioner? I Klasson, T., Lars Zanderin (Red.), *Professioner i offentlig förvaltning: En lärobok för universitetens professionutbildningar* (sid. 107–136). Lund: Studentlitteratur
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Asplund Carlsson, M., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2008) Från görande till lärande och förståelse, en studie av lärares lärande inom estetik, *Nordisk barnehageforskning* 2008 (1), 41–51
- Bendroth Karlsson, M. (1996). *Bildprojekt i förskola och skola: Estetisk verksamhet och pedagogiska di-*

- lemman*. Diss. Linköping: Tema, Universitet Linköping.
- Bjørkvold, J.-R. (1985). *Den spontane barnesange: Vårt musikalske morsmål: En undersøkelse av førskolebarns sang i tre barnehager i Oslo*. Oslo: Cappelen.
- Campbell, P. (1998). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv: Exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Elliott, D. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Göthson, H. (2010). Organisation, pedagogik och demokrati hör ihop. I M. Colliander, L. Stråhle & C. Wehner-Godée (Red.), *Om värden och omvärlden: pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia* (sid. 73–88). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Holgersen, S. (2002). *Mening og deltagelse: Iagttagelse af 1–5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. Diss. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindström, L. (2002) Att lära genom konsten: En forskningsöversikt. *Kilskrift. Libris*
- Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Skolverket (2010) (ny reviderad utgåva) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Musikutbildningskommitté (1968). *Musikutbildning i Sverige: Betänkande. 1*. Stockholm.
- Nielsen, F. V. (1997) Den musikpedagogiske forskningsterritorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. H. Jørgensen, F. V. Nielsen & B. Olsson (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 1997* (sid. 155–176). Norges musikkhøgskole: NMH-publikasjoner
- Nielsen, F. V. (2006). *Almen musikdidaktik* (3:e uppl.). København: Akademisk forlag.
- Pramling Samuelsson, I. (2011). *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. (2:a uppl.). Stockholm: Norstedt.
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2010). Att lära och undervisa i musik: Mot nya didaktiska utmaningar. I S. Eklund (Red.), *Utbildning på vetenskaplig grund* (sid. 34–42). Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet

- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision*. (3:rd. ed.) Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover, NH: University Press of New England.
- SOU, 1972:26. *Förskolan del 1: Betänkandet avgivet av 1968 års barnstugeutredning*.
- Still, J. (2011). *Musikalisk lärandemiljö: Planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem*. Diss: Åbo: Åbo Akademiens förlag.
- Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. (3:e uppl.). Stockholm: Liber.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Uddén, B. (2001). *Musisk pedagogik med kunskapande barn: Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog*. Diss. Stockholm: KMH förlag.
- Vallberg Roth, A. (2001) Läroplaner för yngre barn: Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 241–269.
- Young, S. (2009). *Music 3–5: Essential guides for early years practitioners*. London and New York: Routledge.