



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Urskiljning och inkludering

Lyssningscentrerat musiklärande i förskolan

**Pernilla Lagerlöf**

---

Uppsats:	15 hp
Kurs:	Masteruppsats i specialpedagogik, PDA 253
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/Ht/ 2010
Handledare:	Niklas Pramling & Cecilia Wallerstedt
Examinator:	Lars Gunnarsson
Rapport nr:	HT10-IPS-01 PDA253



## Abstract

Uppsats:	15 hp
Kurs:	Masteruppsats i specialpedagogik, PDA253
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/Ht/2010
Handledare:	Niklas Pramling & Cecilia Wallerstedt
Examinator:	Lars Gunnarsson
Rapport nr:	HT10-IPS-01 PDA253
Nyckelord:	utvecklingspedagogik, förskola, inkludering, lyssningscentrerat musiklärande, explorativ metod

---

**Syfte:** Det övergripande syftet med denna studie är att generera ny kunskap om förskolebarns musiklyssnande i ett lärandeperspektiv. Då det inte finns väldokumenterad metodologi för hur denna kunskap kan produceras har studien ett andra övergripande syfte, en metafråga: hur kan vi skapa pedagogiska situationer som ger oss tillgång till barns lyssnande på musik? Mer specifikt fokuserar studien på följande frågor: Hur svarar barnen på den pedagogiska utmaningen att redogöra för vad de hör när de lyssnar på musik? Hur kan pedagogiska situationer utformas så att forskare och även lärare får tillgång till barns lyssnande? Hur ter sig de pedagogiska praktiker som utvecklas härför i termer av inkludering och exkludering?

**Teori:** Studien utgår från det utvecklingspedagogiska perspektivet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Då studien belyser olika aspekter utifrån musiklyssning i förskolan har stöd funnits i andra näraliggande perspektiv. Det specialpedagogiska perspektiv som används i studien, det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2007), har samma teoretiska grund som utvecklingspedagogiken, då även den bygger på den fenomenografiska forskningsansatsen (Marton & Booth, 2000). Som stöd i analyserandet av barnens meningsskapande i musik har ett ekologiskt perspektiv (Clarke, 2005) samt variationsteori (Marton, 2005) varit användbara. Corsaros (1997; 2003) teorier om barns kamratkulturer har varit betydelsefulla i analyserandet av de inkluderande processerna i barngruppen.

**Metod:** Det empiriska material som ligger till grund för studien är åtta videoinspelade observationer av lärarledda samlingar i förskolekontext där barnen har fått lyssna till, röra sig till samt reflektera kring musicklåtar. Då studien är explorativ (Blumer (1969/1986) till sin metod och därmed flexibel i sin struktur har det även varit viktigt att redogöra för fältanteckningar från samtal och möten med lärare samt forskargruppen.

**Resultat:** Genom att anta ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt i lyssningscentrerade lärsituationer i förskolan, ges det förutsättningar för barn att lära sig urskilja aspekter i musiken. Detta förutsätter att lärare agerar utifrån systematisk variation, för metakognitiva dialoger med barnen samt att barnens medvetande riktas mot kritiska aspekter i musikens likheter och olikheter. Av vikt är att utgå från barnens erfarenhetsvärld genom att välja musikstycken som tilltalar barnen. För att stötta barnens möjligheter att komma till sin rätt som kunniga har erbjudanden om kommunikativa redskap i form av kategorier och distinktioner visat sig betydelsefulla. Barnens inkluderande processer bl.a. i form av delande av ritualer har varit ett stöd för det enskilda barnets lärande, vilket även pedagogers förmåga att tvinnat samman delaktighet, kommunikation och lärande har visat sig vara.



## Förord

Lärare: Vad händer i kroppen när man hör musik?

Barn 1: Eh... Man vill dansa

Barn 2: Och så blir man glad, lite så där

Detta är ett utdrag ur ett samtal gjort i den här studien som visar på barnens uppfattning om musikens påverkan. I mitt arbete som förskollärare har musik varit betydelsefullt, framför allt som ett medel för att uttrycka glädje, en känsla av gemenskap och att knyta nya relationsband till barnen. Inte minst för att jag själv tycker så mycket om att sjunga. Att lyssna på musik i syfte att lära sig urskilja vissa aspekter i låtar var dock en ny, spännande tanke för mig. Att barnens favoritlåtar inte alltid är de traditionella barnvisorna har jag fått erfara när de själva har fått välja vilka sånger som barngruppen ska sjunga tillsammans. Särskilt roligt och utmanande har det varit då barn valt populärmusik, t.ex. Håkan Hellströms "Kom igen Lena" eller Lordis "Hardrock halleluja". Mina barn hemma gör långa spotify-listor på datorn som består av en blandad kompott av t.ex. Black Sabbath och Lady Gaga. De skrattar och skakar på huvudet när jag berättar att på min tid var det en laddad radiokassettspelare som gällde när vi gjorde blandband och det krävde knivskarp precision för att inte få med för mycket av Kaj Kindvalls radioröst.

En av de viktigaste lärandeaspekterna enligt mig, är upplevelsen av att någon tror på den lärandes förmåga och har höga förväntningar på dess prestationer. Detta är något som jag den senaste tiden i allra högsta grad har erfarit och som har varit en förutsättning för att jag i dag skriver detta förord. Det finns många att tacka för möjligheten jag fått att göra denna studie. Min tidigare handledare och kursledare för masterkursen (PDA 253), docent Girma Berhanu, var den som uppmuntrade mig att söka till forskarskolan vilket ledde till att jag kom i kontakt med professor Ingrid Samuelsson Pramling, docent Pia Williams och docent (numer professor) Sonja Sheridan. Docent Niklas Pramling läste min ansökan och bedömde min kompetens. Han såg också att min enda femma på gymnasiet var i musik där jag läste en estetisk variant av samhällsvetenskaplig linje. Så kom jag med i projektet om barn och musiklyssning. Niklas Pramling och fil.dr. Cecilia Wallerstedt har varit mina stöttande och upplysande handledare under hösten. Jag har lärt mig så mycket utifrån nya perspektiv tack vare dem och jag ser verkligen fram emot fortsatt samarbete!

Pedagoger, föräldrar och barn (som av etiska skäl måste förbli anonyma) har välkomnat mig och videokameran med öppna armar – utan dem skulle det förstås inte ha blivit någon studie. Tack för att jag fick komma in i er vardag och ställa speciella krav. Tack barn för att även jag fick vara en del av de inkluderande processerna och känna samhörighet. Viktiga coacher för mig är även alla fina vänner och min familj. Jag har haft goda sociokulturella förutsättningar för att kunna utvecklas till den pedagog, i special-, teoretisk- och praktisk variant som jag är idag, och som kollega, vän, svägerska, svärdotter, barnbarn, syster, dotter, maka och mamma samt alla andra identiteter jag har TACK vare alla ni runt mig. Katten [thin] Lizzy, jag vet att jag har skällt på dig när du lagt dig demonstrativt över tangentbordet, men i det stora hela har du varit ett mysigt och trevligt sällskap i skrivprocessen. Linnéa och Emma ni är mina största inspirationskällor och Fredrik, det är ömsesidigt, jag är så stolt över dig med.

Göteborg och Pixbo i december 2010

Pernilla Lagerlöf



# Innehållsförteckning

<b>Introduktion</b> .....	<b>1</b>
<b>Studiens syfte och uppsatsens disposition</b> .....	<b>4</b>
<b>Teorier och tidigare forskning</b> .....	<b>5</b>
Specialpedagogiska utgångspunkter.....	5
Musiklyssning och inkludering .....	7
Barns meningsskapande i musik .....	9
Förskolan som kontext .....	10
Förskola och estetik.....	12
Lärande som urskiljning.....	13
<b>Metod</b> .....	<b>16</b>
Dataproduktion .....	16
Forskarroll .....	16
Explorativ metod .....	16
Urval och etiska forskningsprinciper.....	17
Videoobservation som metod för att fånga barns perspektiv .....	18
Databearbetning.....	19
Studiens tillförlitlighet.....	19
Presentation av förskola, personal och barngrupp.....	20
Beskrivning av förskoleavdelningens kontext.....	21
Förberedelsefasen .....	21
Forskargruppsmöte 1 .....	22
Personalgruppen introduceras i studien .....	22
Forskargruppsmöte 2 .....	23
Personalgruppsmöte 2.....	23
<b>Resultatredovisning</b> .....	<b>24</b>
Observation 1: Lika blev för lika.....	24
Utvärdering av musiksamlingen.....	27
Observation 2: Djupare och ljusare röster .....	27
Observation 3: Danssången och bebissången.....	31
Utvärdering av samlingen.....	33
Observation 4: "Nästan lika samma" .....	33
Observation 5: Lenare och rockigare .....	36
Forskargruppsmöte 3 .....	39
Uppföljningsträff med läraren .....	40
Observation 6: "Vad är skillnad?" .....	40
Observation 7: Snabb och långsam .....	44
Observation 8: Tango och snabbare .....	47
Sammanfattning.....	49
<b>Diskussion</b> .....	<b>50</b>
Teoretiska och metodologiska reflektioner .....	50
Resultatdiskussion .....	52
Barnens svar på den pedagogiska utmaningen .....	52
Lärarens roll i musiklyssningssituationerna .....	54
Specialpedagogiska implikationer: inkludering och exkludering.....	55

Slutsatser.....	57
Förslag på fortsatt forskning.....	57
<b>Referenslista.....</b>	<b>58</b>
<b>Bilaga 1-5</b>	



## Introduktion

Musikaktiviteter har alltid varit ett viktigt inslag i förskolornas verksamhet. Vanligtvis används musiken som en metod på väg mot ett mål, många gånger för att det är lustfyllt och skapar en känsla av samhörighet. Mer sällan är lärandet om musik i fokus (Wallerstedt, 2008; Pramling & Wallerstedt, 2009). Speciellt tydligt blir detta i resonemang kring barn eller elever i behov av särskilt stöd. Lindgren (2006) beskriver t.ex. att en legitimering av skolans estetiska verksamhet bygger på att vissa elever tillskrivs ett större *behov* av estetisk verksamhet och att de därmed kan *kompenseras* för tillkortakommanden inom andra områden i skolan. I hennes diskursanalytiska studie framställer de intervjuade lärarna att den estetiska verksamheten kan fungera som specialpedagogik med terapeutiska inslag för elever med olika typer av behov, t.ex. flyktingbarn och okoncentrerade barn. Även Danielsson och Liljeroth (1996) beskriver att musik ibland ses som en behandlingsmetod för barn i behov av särskilt stöd:

Människosynen påverkar sökandet efter kunskap. Ibland sägs t.ex. att barn med ett visst funktionshinder (Downs syndrom eller autism) är särskilt intresserade av musik. Man ger då rådet att använda musik i "behandlingen". Detta illustrerar bristande reflektion. Musik är något som tilltalar det mänskliga hos alla. Att även personer med funktionshinder tycker om musik, visar att de är människor och kan mötas i en mänsklig kommunikation. Det har inget att göra med funktionshindret. (ibid. s. 76)

I motsats till synen att musik kan användas som ett medel för att nå ett annat mål, ska föreliggande uppsats ses som ett bidrag till hur förskolan som praktik kan främja lärandet av musik. I samband med att förskolans läroplan har blivit reviderad har fokus i än högre grad riktats mot förskolans uppdrag som ska utökas, inte minst inom skriftspråkande, matematik och naturvetenskap (Skolverket, 2010). Jag kan här se en risk i att de estetiska förmågorna kommer i skymundan. Evenshaug och Hallen (2001) menar att rika och allsidiga erfarenheter av musik är av fundamental betydelse för barnens musikaliska utveckling och att därför kan vikten av en rik och varierande musikalisk stimulans knappast överskattas. Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling och Wallerstedt (2008) motsätter sig antagandet att barn lär sig bara musiken finns där och istället förordar de ett förhållningssätt där läraren har en tydlig roll i att hjälpa barnen att utveckla estetiska kunskaper såsom musik. Genom att anta ett utvecklingspedagogiskt perspektiv på lärandeaspekten finns härmed en didaktisk ambition med studien då det finns en avsikt att utveckla barns kunnande genom pedagogiska medel (jfr. Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Pramling Samuelsson & Pramling, 2008).

I de barngrupper som deltar i studien finns det barn som pedagogerna uttalat benämner vara i behov av särskilt stöd. Speciellt har lärarna en upplevelse av att flera av barnen behöver stöd för att kunna fokusera och koncentrera sig vid samlingsituationer. En etisk aspekt att ta ställning till när det gäller forskning som involverar barn i utsatta situationer är den maktdimension och påverkan av individen som det vetenskapliga arbetet kan innebära i forskarens kontakt med de deltagande personerna. Ett sådant dilemma kan uppstå då barn i behov av särskilt stöd identifieras, kategoriseras och etiketteras för att komma att ingå i en forskningsstudie (Ahlberg, 2009). Även om kategoriseringar är oundgängliga vetenskapliga verktyg kommer jag att iaktta försiktighet och därmed undvika att peka ut vissa barn. Barngruppen består av barn med olika sociala och etniska bakgrunder, olika kön, och de har alla olika förväntningar och olika förutsättningar. Kort sagt en naturlig om än något mer mångfacetterad variation av mångfald än i den genomsnittliga förskolegruppen. Ahlberg (2007) menar att det kan tyckas som om gränserna mellan pedagogik och specialpedagogik

har blivit oskarpa, då det inte endast är för elever/barn i behov av särskilt stöd som specialpedagogik är giltig, utan i princip alla elever/barn. I ljuset av en inkluderande verksamhet menar Ahlberg att det kan ses som en styrka att pedagogik och specialpedagogik närmar sig varandra eftersom det kan medföra att intentionen om en skola/förskola för alla får en ökad genomslagskraft. Att bidra till att personal i förskola/skola kan möta den naturliga variationen av elevers/barns olikheter anses vara en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter (SOU 1999:63). Alla barn har som tidigare nämnts inte samma förutsättningar att följa den traditionella koden (jfr. den historiska kontexten) som gäller vid förskolans samlingsituationer. Förhoppningen är att istället för att se dessa som ”problembarn” kunna se till den positiva mångfalden:

Den stora utmaningen är – utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt – hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning? (SOU 1999:63, s 192)

Inom förskolan idag är intentionen att verksamheten och pedagogiken ska vara så utformad att den anpassas till alla barn oavsett behov av stöd, att den främjar barns utvecklingsmöjligheter och motverkar att hinder uppstår. Förskolans uppdrag är att lägga grunden för ett livslångt lärande och alla barn skall få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter. Barnen skall få stöd i att utveckla tillit och självförtroende, deras nyfikenhet och intressen ska uppmuntras och deras vilja och lust att lära skall stimuleras (Skolverket, 2010). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver att ”lärandet bygger på kreativitet och inlevelseförmåga och är oberoende av barns genus, klasstillhörighet och kulturella tillhörigheter” (s. 15). De menar vidare att det alltid har hävdats att barn lär i förskolans verksamhet, däremot är vad de lärt sig mindre fokuserat eller förgivettaget. Pramling Samuelsson och Pramling (2008) lyfter fram att det ofta är själva aktiviteten som är i fokus för arbetet med barns lärande och att det därför är oklart för lärare och barn vad det hela är tänkt att leda till i termer av förståelse och kunskaper. De förordar det som är en av ambitionerna i denna uppsats, nämligen ett explorativt eller berättande arbetsätt för att pedagogerna ska kunna integrera lek och lärande i förskolans målstyrda praktik. Eftersom det inte finns något klart och bra sätt att få tag i barns musiklyssning, så är en del av arbetet, parallellt med intresset för barns lyssning i förskolan just att försöka att arbeta fram hur detta kan studeras. Hur kan verksamheten utformas för att alla barn ska kunna lyssna på musik och reflektera kring låtarnas egenskaper? Hur ska barnen få förutsättningar för att kunna uppleva med hela kroppen låtarnas variation och urskilja likheter och olikheter?

En annan aspekt av studien innebär att iscensätta en situation inom förskolans kontext som kan fungera i det vardagliga arbetet för att barn ska få möjlighet till musikinlärande genom ett lyssningscentrerat arbetsätt. Enligt Wallerstedt (2010) är studier om musiklyssning i målstyrda praktiker där ett lärandeperspektiv läggs på musiklyssning som förmåga tämligen speciella då musiklyssning är något som sker även oreflekterat i olika situationer under barnens vardag. Musiklyssning har tidigare främst studerats inom musikvetenskap och genom psykologisk och sociologisk forskning. Wallerstedt (ibid.), liksom jag finner stöd hos ekologikern Clarke (2005) som betonar den lyssnandes perspektiv (här de lärandes perspektiv) genom att betrakta sambandet mellan vad som låter och vad som uppfattas. Att studera hur barnen beskriver musiken på ett visst sätt kan identifiera en utgångspunkt i vidareutvecklandet av musiklyssning som lärandepraktik. Tanken i studien är inte att bedöma barnens musikkunskaper, vad de kan och inte kan. Här handlar det om att undersöka hur barnen förstår och upplever musiken som de erbjuds att lyssna på.

Att studera musiklyssnande ur den lärandes perspektiv är inte bara i sig intressant för att klargöra hur musiken ter sig för barnen utan kan också ses som en förutsättning för att kunna utveckla deras lyssnande och hörförståelse vidare. Att lyssna på musik är en aktiv, perceptuell upplevelse som kräver ihållande koncentrationsförmåga. Pramling Samuelsson m.fl. (2008) skriver: "Medan *höra* är något som så att säga sker av sig självt förutsatt att vi har fungerande öron, är *lyssna* en aktivitet. Att lyssna är något vi gör aktivt, det sker inte bara" (s. 102). Författarna menar vidare att då man lyssnar aktivt används olika *redskap* (jfr. Vygotsky, 1978) i form av olika slags kategorier och distinktioner. Dessa kan tillåta oss att urskilja aspekter och relatera företeelser på många olika sätt. Genom en ökad repertoar av språkliga kategorier och distinktioner kan ett kunnande, t.ex. inom musik, utvecklas. Med andra ord är lyssnandet förståelserelaterat: "När man lyssnar aktivt hör man inte något i största allmänhet, man hör något *såsom något speciellt, som ett exempel* på något, *som likt och olik* något, osv." (ibid. s. 102). Att lyssna är en ansträngande färdighet för de flesta yngre barn och därför underskattas, enligt Kellett (2000), ofta barnens förmåga och mycket av deras potential går därför förlorad. Ytterligare en hypotes som hon framför är att yngre barn i undervisningssituationer endast uttrycker delar av sina upplevelser av musiken, då de har begränsningar i sin verbala förmåga. Att be barnen berätta vad de hör i musiken innebär därför också i sig en kommunikativ utmaning som pekar på vikten av att förutom att analysera deras verbala svar också studera t.ex. de gester de använder (jfr. Pramling & Wallerstedt, 2009). Vilka kommunikativa resurser använder barnen när de talar om något så flyktigt och ogreppbart som musik? I jämförelse med att samtala om en saga som man lätt kan återkoppla till genom att exempelvis titta på bilder i boken, är ett musikstycke som spelas upp från en cd-skiva förbi när den har spelats klart.

Ett av de nya strävansmålen i förskolans reviderade läroplan är att förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att *lyssna*, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar (Skolverket, 2010; min kurs.). Ambitionen med denna studie är att genom en explorativ och utforskande metod, studera musiklyssning i förskolans verksamhet med hjälp av videoobservationer. Strävan är att ta ett lärandeperspektiv, i detta fall barns perspektiv, genom att fokusera hur barn agerar och skapar mening i de musiklyssningssituationer som observerats i förskolan. Vad tar barnen fasta på, vad uppfattas som likt och olik? Vad är det de hör då de lyssnar på musik? Wallerstedt (2010) anger att lyssning är en central förmåga av musikaliskt kunnande och att olika människors lyssningsupplevelser skiljer sig åt. Då de högre mentala förmågorna av det musikaliskt meningsfulla lyssnandet inte uppstår i vakuum av sig själva, är det ett angeläget forskningsområde att undersöka hur lärare kan hjälpa barn att utveckla denna förmåga. Då jag även tar in ett specialpedagogiskt perspektiv i denna studie, är det betydelsefullt att studera hur dessa lärsituationer kan organiseras utifrån barnens skilda förutsättningar, kunskaper, behov och erfarenheter, så att olikheterna utgör resurser och styrande förutsättningar i en för alla barn gynnsam riktning (jfr. SOU 1999:63). En av grunderna i vetenskapligt arbete är att det man vill söka kunskap om står i relation till hur denna kunskap har genererats. Att studera barnens musiklyssnande och hur vi som forskare och även lärare i förskolan arrangerar situationer för att få tag på barnens musiklyssnande kommer därför att ske parallellt. I denna uppsats accentueras detta faktum eftersom det inte finns något beskrivet vedertaget sätt i vetenskaplig litteratur för att få tag på barns musiklyssnande. Ett successivt utprovande, iterativt arbetsätt är därför nödvändigt. Detta tillvägagångssätt kommer jag i denna uppsats benämna explorativ studie med referens till Blumer (1969/1986).

## Studiens syfte och uppsatsens disposition

Det övergripande syftet med denna studie är att generera ny kunskap om förskolebarns musiklyssnande i ett lärandeperspektiv. Då det inte finns väldokumenterad metodologi för hur denna kunskap kan produceras har studien ett andra övergripande syfte, en metafråga: hur kan vi skapa pedagogiska situationer som ger oss tillgång till barns lyssnande på musik? Mer specifikt fokuserar studien på följande frågor:

1. Hur svarar barnen på den pedagogiska utmaningen att redogöra för vad de hör när de lyssnar på musik?
2. Hur kan pedagogiska situationer utformas så att forskare och även lärare får tillgång till barns lyssnande?
3. Hur ter sig de pedagogiska praktiker som utvecklas härför i termer av inkludering och exkludering?

Uppsatsen kommer att disponeras på följande sätt. Bakgrunden har redan givits och syftet formulerats. I nästa sektion redovisas litteratur inom studiens undersökningsområde. Jag har valt att integrera teorier och tidigare forskning i detta avsnitt. Studien utgår från ett utvecklingspedagogiskt perspektiv, men då undersökningen är mångfacetterad på så sätt att den belyser olika aspekter utifrån musiklyssning i förskolan, har jag funnit stöd i andra näraliggande teorier.

Då studien även har specialpedagogiska utgångspunkter är det näraliggande att utgå från det specialpedagogiska perspektiv som i likhet med det utvecklingspedagogiska perspektivet hämtar sin teoretiska bas i fenomenografi och variationsteori samt i det sociokulturella perspektivet. För att förstå hur barnen skapar mening i musiklyssningssituationerna kommer ett ekologiskt perspektiv att användas som utgångspunkt i analyserna. Musikexemplen i studien har valts och även analyserats utifrån olika variationsmönster, hämtade från variationsteorin (Marton, 2005). Gibsons och Gibsons (1955) teorier om lärande och perception kan även ses som en brygga mellan det ekologiska perspektivet samt det utvecklingspedagogiska perspektivet då båda utgår från lärande som urskiljning.

Då den teoretiska bakgrunden samt genomgången av relevant forskning kring undersökningsområdet har redogjorts för, kommer studiens metoder och genomförande att redovisas. Där kommer framför allt den explorativa (Blumer, 1969/1986) och prövande metod som kännetecknar denna studie att beskrivas. Dessutom kommer urvalet att presenteras. Då studien är explorativ till sin form kommer resultatet att redovisas kronologiskt. Resultatredovisningen består till stor del av analys av excerpt, dvs. transkriberade utdrag ur de observerade lyssningstillfällena som har videofilmats. Förutom lyssningstillfällena kommer jag i resultatredovisningen redogöra för de olika möten med forskargruppen samt lärarna där lyssningstillfällena har diskuterats, utvärderats och vidareutvecklats. Det avslutande avsnittet i uppsatsen är diskussionsdelen där studiens delar knyts samman och där slutsatser dras.

## **Teorier och tidigare forskning**

Denna uppsats kommer, som redan berörts, främst fokusera lärande i förskolans praktik och den kommer i hög utsträckning att behandla musik med betoning på den lyssnandes perspektiv. Flera forskningsområden kommer att beröras för att ge en förståelse för vilken förmåga som är i fokus för detta lärande. Uppsatsen är skriven utifrån ämnet specialpedagogik men rymmer mycket mer än så, då studien som här redovisas är en del i ett större forskningsprojekt där olika perspektiv representeras. Flera forskare har de senaste åren lyft fram en bredare syn på specialpedagogiken som innebär att den tvär- och mångvetenskapliga karaktären i specialpedagogik borde utnyttjas genom att samverkan etableras. För att åstadkomma kreativ och fruktbar forskning anses därför att vägen för att skapa samordning kring intressanta problemställningar från många olika perspektiv och discipliner borde breddas och göras mer framkomlig (Ahlberg, 2007, 2009; Björck-Åkesson, 2007). Genom detta forskningsprojekt om barn och estetik där forskare från olika discipliner, bl.a. musikpedagogik, litteraturvetenskap, pedagogik med inriktning mot kommunikation och lärande samt där jag står för ett specialpedagogiskt perspektiv, kan denna studie ses som ett exempel på en sådan samordning.

Då tidigare forskning samt teorier omkring ämnet har en tendens att influera varandra, kommer jag att redovisa dessa under samma rubrik.

## **Specialpedagogiska utgångspunkter**

Som tidigare berörts har specialpedagogiken i dag en tvär- och mångvetenskaplig karaktär. Fischbein (2007) menar att det var i samband med att begåvnings testen utvecklades vid förra seklets början som en specialpedagogisk verksamhet växte fram som ett svar på skolans behov av att avskilja vissa elever. Persson (2007) skriver att undervisningen av barn som inte bedömdes kapabla att följa den allmänna skolgången snarare hamnade inom ett medicinspsykologiskt område än ansågs vara en pedagogisk fråga. Först i samband med att speciallärare började utbildas på 1960-talet kom specialpedagogik att ses som ett kunskapsområde i Sverige (ibid.). Detta var en följd av att alla barn hade rätt till en undervisning genom utbildningspolitiska intentioner och beslut om ”en skola för alla” (Ahlberg, 2007; Björck-Åkesson, 2007) Det var dock den avskiljande principen som rådde för elever med svårigheter och specialundervisningen expanderades kraftigt. Under 1980-talet riktades därför hård kritik mot verksamheten och Persson (2007) menar att detta medförde en radikalt ändrad syn på specialpedagogiken som kunskapsområde och verksamhetsfält. I och med att specialpedagoger utbildades var betoningen på hur den vanliga undervisningen och dess lärare kunde påverkas för att färre barn skulle komma att använda specialpedagogiskt stöd. Specialpedagogiken har alltså förändrat sin vetenskapssyn från att i början av 1900-talet domineras av psykologiska perspektiv, till att under 1960-talet influeras av den sociologiska synen och idag är det främst inkluderingsbegreppet som är det mest framträdande (Clark, Dyson & Millward, 1998). Trots det kan det fortfarande skönjas två dominerande huvudlinjer. Björck-Åkesson och Nilholm (2007) menar att den ena har en stark förankring inom psykologin med fokus och forskning på individers förutsättningar och erfarenheter och den andra har förankring i utbildningssociologi med tonvikt på samhällsliga och organisatoriska ramar för utbildningsverksamhet (jfr. Clark et al., 1998). Egelund, Haug och Persson (2006) menar att det medicinska normalitetsbegreppet har kommit att dominera det specialpedagogiska området och ännu idag argumenteras det för och emot en uppdelning av skolan genom specialundervisning i mindre grupper. I denna studie har jag anslutit mig till den generella enigheten idag om att det är genom samspel mellan olika faktorer på olika nivåer som utveckling och lärande sker (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007). Detta kan ses som

kontrast till den tidigare synen då specialpedagogik var liktydig med specialundervisning och att fokus var riktat mot speciella individer med särskiljande egenskaper. Man utgick då från ett kategoriskt perspektiv och såg elever *med* svårigheter. I och med den ökade inkluderingen av elever *i* svårigheter har den senaste tiden synsättet alltmer övergått mot ett relationellt perspektiv (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001):

Orsaker till uppkomsten av svårigheter är inte enbart, och ofta heller inte främst, enskilda elevers karaktäristika, utan förhållanden, normer, värderingar och förväntningar som kännetecknar verksamhet och bemötande i den skola som skall vara en utvecklingsstimulerande lärandemiljö för alla barn. Svårigheters art och grad är konsekvenser av brister i skolans sätt att möta den naturliga variationen eleverna emellan i olika förutsättningar för skolarbetet. Ingen är av sig själv avvikande eller speciell förrän han/hon definieras som sådan i mötet mellan skolans krav och elevernas behov. (Emanuelsson, 2004, s.112)

Även om min grundinställning är en relationell syn på specialpedagogik inser jag att det är en komplex fråga vilket gör att jag precis som Nilholms (2006) kan se ett dilemmaperspektiv. Detta ska ses som en motvikt till den kritiska forskningen om specialpedagogik som ofta blir normativ, dvs. att det finns en lösning på de problem som specialpedagogiken ska hantera: ”Det grundläggande dilemmat är att alla elever skall få ut något gemensamt av utbildningen, samtidigt som utbildningen ska möta elevers svårigheter” (s. 30). För att bemöta detta dilemma kan jag se en hjälp i Ahlbergs (2007, 2009) bidrag till den specialpedagogiska teoriutvecklingen. Hon har utvecklat det kommunikativa relationsinriktade perspektivet vars teoretiska bas tas i det sociokulturella perspektivet samt i fenomenografi och variationsteori. Ahlberg (2007) beskriver att specialpedagogiska perspektiv ofta är riktade mot individers olikheter och om frågan vem som äger problemet. Det perspektiv som hon har utvecklat skiljer sig på så sätt att forskningsintresset samtidigt kan riktas mot kulturella och strukturella villkor i skolans (jfr. förskolans) verksamhet, didaktiska perspektiv på verksamhetens innehåll och utformning samt mot elevers/barns personliga erfarenhet och upplevelser. Detta genom att perspektivet har en empirisk bas i skolans verksamheter och att den teoretiska grunden tas i det sociokulturella perspektivet samt i fenomenografi och variationsteori. Trots gemensam kultur, praktik och sociala sammanhang har varje individ sin särprägel och det förekommer individuella variationer i människors sätt att erfara världen. ”I det kommunikativa relationsinriktade perspektivet förläggs därför inte kunskapsbildning och meningsskapande till människan *eller* till praktiken. I stället fokuseras människan och de sammanhang i vilka hon ingår” (s. 75).

På en övergripande nivå visar resultaten av studierna att elevers möjligheter att känna delaktighet och gemenskap är beroende av de pedagogiska och didaktiska insatser som görs för att stödja den enskilde elevens lärande. Dessa är i sin tur beroende av den kommunikation som pågår i olika sammanhang och på olika ansvarsnivåer av verksamheten. En empiriskt grundad slutsats av de studier som genomförts i skolans verksamhet visar således att delaktighet, kommunikation och lärande är sammantvinnade och kan ses som tre aspekter av skolans praktik vilka bör beaktas samtidigt. Det kunskapsobjekt som utmejslats inom det kommunikativa relationsinriktade perspektivet är således den kunskapsbildning som framkommit inom det integrativa området delaktighet, kommunikation och lärande. (ibid., s. 76)

Inkludering är ett begrepp som är återkommande i denna uppsats. Jag stödjer mig på Egelund, Haug och Persson (2006) när jag reder ut hur detta kan förstås. I en inkluderande barngrupp ska det enskilda barnet så bra som möjligt ”kunna förverkliga sig själv inom ramen för sina förväntningar, intressen och anlag. Samtidigt är det meningen att detta självförverkligande ska försiggå inom ramen för en social gemenskap som är förpliktigad för alla, där det att vara deltagare utifrån demokratiska premisser utgör en mycket viktig aspekt” (ibid. s. 182). Med

andra ord innebär inkludering tydliga krav, förväntningar och skyldigheter i relationen mellan den enskilde och kollektivet.

## Musiklyssning och inkludering

Som kortfattat behandlades i förra avsnittet har synen på barn och barndom förändrats i takt med samhällsliga förändringar och i mitten av förra seklet spelade psykologin en överskuggande roll. Vallberg Roth (2002) menar att synen på barn då utgick från att de ansågs följa en utvecklingsgång enligt generella lagbundenheter som var lika för alla, enligt Piagets stadiemodell. Tänkandet uppfattades som enhetligt och universellt och betraktades oberoende av kulturella och fysiska omständigheter. Utvecklingsprocessen bedömdes därför i avgörande roll vara något som kom inifrån barnet. Denna psykologiska syn märks inte minst när det gäller forskning om barns musikutveckling.

Hargreaves (1986) menar att barn redan under spädbarnstiden börjar reagera aktivt på musik då de vänder sig åt ljudets håll och ser glada ut. Därmed anses att denna uppmärksamhet tyder på att de kan skilja mellan musik och andra former av ljud. Som en reaktion på det musikaliska ljudet kan spädbarnet visa rytmiska rörelser som dock inte är helt samstämmiga med musiken till skillnad mot vid slutet av det första levnadsåret då skönjbara fysiska effekter på musikens rytm anas. Evenshaug och Hallen (2001) beskriver vidare att spädbarnen förutom att de tidigt lär sig skillnaden på sång och tal även reagerar på språket som ett ”musikaliskt system” (s. 350). De här musikaliska kvaliteterna i form av urskiljandet av variationer i tonhöjd, tonfall, rytm, klang och intensitet ger mening åt språket under hela förskoletiden och kanske under hela livet. Sundin (1995) beskriver att *klangfärgen* är den huvudsakliga faktorn som bestämmer förskolebarns musikupplevelse. Även tempo och melodi är viktiga och något som små barn kan uppfatta skillnader i. Hans studier visar dock att harmonier i melodier och om de går i moll eller dur tycks sakna betydelse för barn. Barn i förskoleåren håller sällan en jämn takt i hänseende till *tempo*, enligt Sundin (ibid.) som menar att förmågan till detta snabbt utvecklas under de första skolåren.

Den här forskningen avser en universell syn på barnens musikaliska utveckling som inte beaktar förskolan som praktik och hur den kan främja barns musikaliska lärande. Sundin (1995) beskriver att musikpedagogiken traditionellt har sett förskoletiden som oväsentlig, som en tid för lek, medan den ”nya” pedagogiken ser denna tidsperiod som en av de viktigaste:

Lek, kreativitet och barnens musikaliska krav har haft en undanskymd plats medan de tvärtom betonas i den nya pedagogiken, där kvaliteten mycket mer definieras av dem som gör musiken. Barn är inte längre objekt som ska fyllas utan lika mycket subjekt som skapar och därigenom ger lärare impulser att arbeta mot mer önskade mål. (ibid. s. 29)

Sundin anger också att det som han kallar *den nya pedagogiken* utgår från barnens vardagsvärld där de samlar ljuderfarenheter som de smakar på och differentierar. Det är svårt för förskolebarn att beskriva sina upplevelser när det gäller *vad* de hör i musik och *hur* de lyssnar. Det vanligaste sättet för att få reda på detta har varit att i studier observera *att* barnet reagerar, t.ex. genom att de rör sig till musiken, att de verkar oberörda eller kanske börjar gråta. Sundin redogör för en rad metodsvårigheter som i huvudsak rör språket: ”Framför allt i testsituationer är det ofta svårt att tolka barnens svar som kan vara allt från slumpmässiga eller uppiktade till uttryck för en spontan övertygelse” (ibid., s. 59). En annan svårighet kan vara att få klart för sig om barnet har förstått de begrepp man använder, exempelvis skriver Sundin att termerna fort-långsam har olika innebörd i tid (musik) och rum (rörelse) och att vissa uttryck blir för abstrakta för barnen.

För att bemöta de språkliga hindren i undersökningar av barns musiklyssning i olika målstyrda praktiker har en del olika metoder använts. Kellett (2000) har i en studie undersökt vilken förmåga barn i sex-åtta års ålder har till musiklyssning. Barngrupperna fick då lyssna på korta musikavsnitt och därefter välja hur de bäst matchades från ett urval av mönster (framställt i dator), färger och med hjälp av synestesi, dvs. olika strukturer i form av t.ex. ”bubbelpast”, bomull, chiffong och sandpapper. En annan metod använde sig Marshall och Hargreaves (2007) av. De var i sin studie intresserade av i vilken ålder barn kan identifiera och urskilja olika musikstilar på ett tillförlitligt sätt. Deltagarna i studien var barn i åldern tre till fyra år. De fick lyssna på låtar inspelade på kassetband och sedan lägga de band vars musik de tyckte var av samma sort i samma hög. De fick själva påverka hur många gånger de ville lyssna på musikstyckena och resultatet pekade mot att en viss grad av förmåga att urskilja olika genre finns hos barn redan vid tre års ålder. Förmågan att urskilja olika genrer varierar dock. De genrer som barnen hade erfarenheter av hade de lättare att kategorisera. Även i denna studie framkom att det finns svårigheter i att på ett naturligt sätt studera dessa förmågor, då metoden trots allt är beroende av viss språklig förmåga för att kunna följa instruktioner och förstå vad det förväntades av dem som deltagare.

Pramling och Wallerstedt (2009) har undersökt hur barn i fyra till åtta års ålder svarar när de möts av utmaningen att tala om vad de hör i olika musikstycken. De har analyserat de semiotiska verktyg som barnen och deras lärare använder i de pedagogiska situationerna och hur de omsätts till ord, ljud, färger och gester. Uppgiften för barnen var därmed att förmedla den auditiva modaliteten i att lyssna på musikstycket till den språkliga modaliteten genom att svara vad de hörde. Barnen i studien svarade då med:

- Att utgå från musiken till att gestikulera och att använda ord;
- Att konstruera onomatopoetiska (d.v.s. ljudhärmande) ord;
- Att omsätta musiken till färger; eller
- Att överföra musiken till en särskild språklig genre, t.ex. en berättelse.

Lärarna hade en viktig roll i barnens musikinlärande i de här situationerna. Bland annat genom att hjälpa dem att sätta ord på sina musikupplevelser. Studien visar också att barnens gester är funktionella verktyg som underlättar barnens medverkan då de har språkliga begränsningar i sina beskrivningar av musiken. Gesterna utgör då en plattform eller språngbräda för att utveckla barnens färdigheter vidare. En del av observationerna i studien implicerar den viktiga undervisningsaspekten av inklusionbegreppet, genom att låta barnen berätta med hjälp av gester. Även de barn som har svårt att omvandla sina förståelser med hjälp av ord kan därmed kommunicera och vara delaktiga. Förhoppningen i härvarande studie är att bygga vidare på de här tankarna. Även i Kelletts (2000) studie framkom olika viktiga aspekter för att underlätta inkludering av alla barn i barngruppen. För att barnens självförtroende skulle vara så högt som möjligt fick barnen i Kelletts studie en *expertstatus*, detta för att koncentrationsförmågan därmed förväntades öka och bli aktivt stimulerad. Resultatet i studien tyder på att lyssningsförmågan utvecklades, det musikaliska självförtroendet ökade och de verbala svaren fick stöd. Den största mätbara förändringen stod de barn som var ovana musiker och de med lågt självförtroende för. Detta kan jämföras med vad bland annat Black och Dylan (1998) har lyft fram som av stor vikt, att ha en framgångskultur i verksamheten och tro på barnens förmåga att prestera. Hundeide (2006) argumenterar för att bilden av individen blir mer nyanserad om man riktar uppmärksamheten mot individens förutsättningar istället för att koncentrera sig på svagheter och att den optimala strategin för att främja barns utveckling är att utmana barnet ett steg i förväg (jfr. Vygotsky, 1978).



## Barns meningsskapande i musik

Wallerstedt (2010) skriver att lyssning i relation till lärande och pedagogiska mål kan ses utifrån aspekten att vi i någon mening lär oss *genom* sinnena samtidigt som vi lär oss *använda* våra sinnen (jfr. Gibson & Gibson, 1955). En sinnlig aktivitet ingår i arbetsformen oavsett vad lärandets innehåll är, t.ex. när vi *lyssnar* på vad läraren berättar som även kan visa bilder som vi kan *titta* på. ”I musik är lyssnandet inte bara en arbetsform, utan ett innehåll. Målet för lärandet kan vara just att bli bra på att lyssna” (Wallerstedt, 2010, s. 24). I sin avhandling använder Wallerstedt det ekologiska perspektiv som Clarke (2005) har utvecklat som ett sätt att analysera musik. Även jag kommer i denna studie att använda de centrala ekologiska tankegångarna som analytiska utgångspunkter om musik, lyssnande och mening. Clarke (2005) skriver att *mening i musik* sker i lyssningsögonblicket som en direkt relation mellan musiken och lyssnaren och är den förståelse som lyssnaren får av musiken. Musiken utgör alltså en slags information för någon. I ett ekologiskt perspektiv beror relationen mellan människa och miljö på den potentiella informationen i miljön och på samma gång människans kapacitet, känslighet och intresse för denna information. Det är möjligt för lyssnaren att handla på olika sätt beroende på vad som uppfattats i musiken. Musiken kan med andra ord ge lyssnaren olika interaktionserbjudanden (affordances) i form av att t.ex. bjuda in till dans eller till att klappa i händerna.

Vad musiken erbjuder beror alltså både av den som lyssnar, själva musiken och kontexten den förekommer i. Samma musik ger olika interaktionserbjudanden till olika människor, beroende på deras kapacitet och intresse, som nyss nämnts. Kontexten bidrar till, eller begränsar, vad som erbjuds. (Wallerstedt, 2010, s. 26)

I detta ekologiska perspektiv ses perception som ledande till handling som förändrar ens perception. Den improviserande jazzgruppen kan här ses som ett exempel på växelspelet mellan perception och handling hos de spelande musikerna, där en markering i kompet influerar solisten som ger konsekvenser för de kommande, osv.

Clarke (2005) beskriver att det som gör musik meningsfull för oss är egenskaper som vi känner igen, vad han kallar *invarianser*. Det är något i musiken som vi upplever som bekant, ett stildrag eller en upprepning i musiken, något är likt något annat snarare än identiskt. Beroende på tidigare erfarenheter är olika lyssnare inställda på olika invarianter vid olika tidpunkter. Ur ett ekologiskt perspektiv ryms potential att höra musik på olika sätt, dvs. en grupp lyssnare som lyssnar på samma stycke förutsätts inte höra samma sak, inte heller ”samma” lyssnare som lyssnar på ”samma” stycke vid olika tillfällen. Detta resonemang kan vidare kopplas till vad Sundin (1997) diskuterar i termer av musikens *kvalitet*. Det är inte bara utifrån musik som konstverk som kvalitetsbegreppet ska diskuteras utan utifrån den musik som tilltalar barnen, som de väljer att lyssna på och känner igen.

Vad som är tydligt är att det är inom den musik man tycker om som man diskriminerar, differentierar, utvecklar sin smak och att i stort sett varje slags musik kan tjänstgöra i den egenskapen. Med andra ord, begreppen perception, preferens och motivation flyter samman. Ett barn hör musik. Tycker det inte om den slutar det att lyssna, tycker det om den lyssnar det med ökad uppmärksamhet, skärpt perception, är motiverad att vid flera lyssningar bredda den estetiska upplevelsen. (Sundin, 1995, s. 62f.)

Sundin ger som exempel att melodifestivallåtar ofta tilltalar barn. Anledningen till detta menar han beror på att melodier till tävlingar är skrivna för att attrahera så många lyssnare

som möjligt, alla har vi varit barn och ”kanhända är det till förskolebarnet inom oss som musiken är riktad” (s. 63). Han menar vidare att barn lär sig tycka om vissa tonföljder, intervaller, klanger osv. Det är därför kulturellt betingat vad man tycker om eller inte tycker om och detta innehåller element av både tidigare kunskap, estetiska och emotionella upplevelser. Vilken typ av musik är det då som omger barn i förskoleåldern? Sundin pekar på att barn kommer i kontakt med massmedier tidigt som därmed i avsevärd mängd möjliggör och begränsar barnens smak i dag: ”Redan från fyra-femårsåldern är en förkärlek för den musik som dominerar olika topplistor märkbar” (ibid., s. 65). Med Clarkes (2005) utgångspunkt att det är den musik som man känner igen (har erfarenhet av) som gör den meningsfull är det med andra ord bland topplistolåtar (som i hög grad styrs av melodifestivallåtar), som musikvalet till studien kan inspireras av, om man vill knyta an till barnens preferenser.

Som tidigare nämnts är det alltså inte bara musiken och den som lyssnar som musikens erbjudanden beror på (Wallerstedt, 2010). Själva kontexten, här förskolekontexten, har en stor betydelse för vad musiken erbjuder (t.ex. att dansa till, sjunga med eller inte osv.). Säljö (2000) anger att det går att analytiskt urskilja ett flertal typer av kontexter på olika nivåer, även om det inte alltid går att separera i praktiken. Förutom den fysiska kontexten där handlingar kommer till stånd är den mentala kontexten av vikt, där det kan handla om de instruktioner som barnen får i och med musiklyssandet. Ett tredje begrepp är den kommunikativa kontexten, där barnens samspel i gruppen under musiklyssningen kan räknas in. Slutligen nämns den historiska kontexten som jag här tolkar som den tradition som finns för samlingar och musiklyssning i förskolan. Kontextbegreppen kan vara analytiskt användbara då de olika nivåerna alla har betydelse för barns sätt att skapa mening och agera i en viss situation (jfr Änggård, 2006).

## **Förskolan som kontext**

Förskolan har fått ett alltmer betonat pedagogiskt uppdrag under de senaste åren. Pramling Samuelsson och Pramling (2008; Pramling & Pramling Samuelsson, 2010) skriver att förskollärauppgiften förändrades drastiskt när förskolans läroplan (Lpfö 98) infördes. Till skillnad mot de tidigare allmänna råden är den en förordning som måste följas och strävansmålen i den är dessutom mer innehållsrelaterade än tidigare. Från att förskolans uppdrag historiskt var vidare och omfattade hela barnets personlighetsutveckling, är fokus i dag mer inriktat mot ett pedagogiskt uppdrag. Förskolan har därmed enligt Pramling Samuelsson och Pramling (2008) närmast sig skolan i form av att *kunskapande* har blivit centralt. Denna utveckling kan också ses som en konsekvens av den nya barnsynen. Sommer (2005) beskriver här ett paradigmskifte, då markanta förändringar inom barnforskning och teoriuppfattningar har ägt rum de senaste decennierna i fråga om hur barn och barndom förstås. Han sammanfattar den förändrade synen med tre centrala teman:

- Från familje- och moderscentrism till barnets utvidgade värld
- Från den bräckliga novisen till det ”resilienta” kompetensbarnet
- Från utvecklingsstadier till tillägnet av kompetens

Från att förskolan tidigare har vilat på utvecklingspsykologiska teorier, grundar sig nu förskolans läroplan (Skolverket, 2010) främst på ett sociokulturellt perspektiv. Säljö (2000) skriver att kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv är att förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar, då det i detta perspektiv betonas hur tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är situerade i kontexter. Lärande, kompetens och

kunnande förstås alltså inte primärt som karakteristiska för eller egenskaper hos individen. De ses istället som skapade i interaktionen mellan människan och det sammanhang eller den historiska och sociokulturella miljö där hon ingår. Det är med utgångspunkt i tidigare erfarenheter av liknande händelser som situationen tolkas och som därmed påverkar människors handlande. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) talar om en relationell syn på lärandet ”där barns tidigare erfarenheter, liksom hur barn erfar den aktuella lärandesituationen samt det samspel som där äger rum, har betydelse för lärandet. Kommunikationen mellan lärande och barn, liksom barn sinsemellan, blir central” (s. 22). Här kan dras paralleller till det specialpedagogiska perspektiv med samma namn, som innebär att omgivningens bemötande och förväntningar är avgörande för den enskilda individens möjligheter till lärande och utveckling (Emanuelsson, 2004). Detta kan vidare jämföras med Löfdahl (2004) som beskriver att den kontext som förskolan utgör är viktig för barns aktiviteter då barngruppen och omgivning är beroende av varandra. Synen på barn som sociala aktörer innebär att de är med och skapar sin omgivning. Den nya synen på lärande innebär alltså att kunskap konstrueras utifrån tidigare erfarenheter och insikter då den lärande själv skapar och konstruerar förståelse. Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (2006) skriver att ”Grunden för en sådan syn är att barnet är nyfiket och aktivt och att det ständigt försöker skapa ’mening’ eller ordning i vad det ser eller upplever” (ibid., s. 91). Corsaro (2003) har genom mångårig barnforskning kommit fram till att barn är vad han kallar djupt sociala, de vill skapa ordning i sina liv och de vill dela den känslan av ordning med varandra. Strandell (1994) betonar att social integration är ett ständigt aktuellt tema i förskolans vardag och att en ansenlig del av barnens dag kan betraktas som integrationsskapande handlingar som fyller grundläggande existentiella tillhörighets- och identitetsdanande funktioner:

Att *höra till* de sociala sammanhang man vistas i är en grundläggande existentiell nödvändighet. Tillhörighet uppstår inte automatiskt, utan skapas i rituella handlingar såsom jämförelser, diskussioner om preferenser, berättande om vitsar och historier samt verbala lekar. Barnsamvaron fungerar som en bas för att skapa gemensamma normer och standarder, för utbyte och jämförelse av erfarenheter. (ibid., s. 211)

Corsaro (1997) talar i detta sammanhang om att dela ritualer som kan beskrivas som kollektiva aktiviteter med inslag av kopiering, repetition och samarbete. Även Änggård (2006) noterar att vänskap och samhörighet har stor betydelse för barns samvaro. Hon har i studier av barns bildskapande i förskolan funnit att själva samvaron ofta är viktigare än de aktiviteter barnen deltar i. Hon menar att när barn genom förhandling skapar konstellationer sker en differentiering och att barnen främst söker sig till andra barn av samma kön och ungefär samma ålder. Änggård beskriver att hon i de bildskapande aktiviteterna får ett intryck av att barnen använder dessa för att skapa samhörighet. Hon ser att kön, speciellt bland flickor, är en viktig aspekt när barnen ger uttryck för samhörighet. Genom dialoger mellan barnens bilder då de konkret visar vem de vill höra samman med genom att skapa likadana bilder, för barnen inkluderande processer. Dessa inkluderingar innebär samtidigt att andra barn exkluderas (ibid.). Detta är intressant att ha i beaktande när barnens agerande i musiklyssningssituationerna analyseras.

I det här avsnittet har avsikten varit att ge en bild av min syn på den *kommunikativa kontexten* i förskolan, där främst barnens samspel utspelas. Även den *mentala kontexten*, de instruktioner som pedagogen ger barnen kan det här avsnittet ge en bakgrund till, då synen på lärandet som socialt och erfarenhetsbaserat blir synligt i pedagogens bemötande av barnen. Den *historiska kontexten*, det vill säga hur synen på lärande samt estetik inom förskolan traditionellt sett har sett ut, har dock enligt mig en stor påverkan på hur lärsituationer utformas på förskolan. En av de vanligaste traditionerna inom förskolan är samlingen, som förekommer

och har funnits på i stort sett alla förskolor. Rubeinstein Reich (1996) menar att deltagandet i samlingar är en del av ett barns socialisation då detta moment innebär att barnet måste inordna sig i ett kollektiv. Förutom att barnet ska lära sig något ska det lära sig fungera på det sätt som kommer att krävas senare i skolan, nämligen att "lyssna på andra, vänta på sin tur, göra sig synlig, motta instruktioner och information i grupp" (ibid., s. 10). Detta innebär att olika sociala regler och krav ställs på barnen då de ska klara av att ingå i gruppsamvaron. Bland annat bör alla "*infinna sig på samlingsplatsen och sitta ner på ett bestämt sätt, på golvet eller på en stol*" (ibid., s. 64). Dessutom krävs det av barnen att de *behärskar sig och är tysta*, att de *följer instruktioner* och de bör, enligt Rubeinstein Reichs studie, *delta* i de olika momenten. Som jag ser det är samlingen i förskolan som tradition ett sätt att förbereda barnen på vad som förväntas av dem senare i skolan. Strandell (1994) menar att personalen i förskolan ser sitt arbete som förberedande inför framtiden, medan barnen lever här och nu:

Mötena mellan barn och personal präglas av respektive gruppers olika tidshorisont, varigenom de innebär som händelserna ges blir olika. Därav följer de olika situationsdefinieringarna. Personalen styrs i sina situationsdefinieringar av en syn på barnet som en individ stadd i utveckling. Barndomen är förankrad i framtiden. Barnens barndom däremot är förankrad i nutiden. Barnen styrs i sin uppfattning av den sociala verkligheten av det som händer omkring dem just här och nu. Det är ingenting i sättet att definiera situationer i sig som säger att den ena versionen är mera riktig än den andra. Deras respektive tyngd bestäms i en förhandlingsrelation. Att "ta ett barnperspektiv" i denna fråga måste däremot innebära att man betraktar barndomen från en nuhorisont, som ett existentiellt tillstånd. (ibid., s. 214)

## Förskola och estetik

Pramling Samuelsson m.fl. (2008) benämner estetik som läran om det sköna och om konsten. Evenshaug och Hallen (2001) beskriver att det mest karaktäristiska draget i estetiska upplevelser är *en rörelse som går utöver jaget*. De menar då att estetiken står för "en fördjupning i en värld som ligger utanför jaget och som gör att vi glömmer oss själva och går upp i något vi upplever som stort och berikande" (s. 337). Pramling Samuelsson m.fl. (2008) skriver att estetik alltid har haft en nära koppling till barns lärande även om själva begreppet estetik sällan används i förskolans praktik: "När det gäller musik och gymnastik/rörelse har det mest handlat om att sjunga, lyssna på musik och dansa" (ibid., s. 18). Bjørkvold (2005) skriver att barn upplever musiken som något man hör och lyssnar på, men också ser och reagerar på genom att röra sig. "Ibland ligger tyngdpunkten på visuella intryck, ibland på hörselintryck. Men det finns alltid en helhet som samordnar och skapar mening" (s. 51).

Pramling och Pramling Samuelsson (2010) hävdar att estetik många gånger diskuteras utifrån kvalitetsbegrepp, då estetik ofta anses ha med smak att göra (jfr. Sundin, 1995). De kan dock utifrån samtida texter urskilja åtminstone fyra olika förståelser av estetik så som: ett innehåll, en process, en viss sorts varseblivning och en värdering (ibid., s. 167). Ett av målen i den reviderade läroplanen är att "Förskolan ska sträva efter att varje barn 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" (Utbildningsdepartementet, 2010, s. 10). Att musik talas om i termen *uttryck* kan enligt Pramling Samuelsson m.fl. (2008) tolkas som att det är något inre hos barn, tankar och känslor som ska komma ut. På vilket sätt de estetiska uttrycken ska förmedlas framgår inte av läroplanen och Pramling Samuelsson m.fl. hävdar att dessa ämnen, däribland musik, ofta framställs som metoder att utveckla andra kunskaper med. I *Lpfö 98* står det dock uttryckt att bland annat musik "utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande" (Skolverket, 2010, s. 7). Enligt Sundin (1995) uppfattar många

förskolepedagoger att de kan för lite musik, att de är osäkra och upplever svårighet i att komma igång med musik i förskolan. Sundin hävdar dock att trots att förskollärare ofta saknar utbildning inom området tyder forskning på att ”intresserad förskolepersonal kan utbildas på kort tid och ändå göra bra musikprogram förutsatt att den får sakkunnig handledning” (ibid., s. 146; jfr. Pramling Samuelsson m.fl., 2008). Sundin menar att om pedagogerna är intresserade, nyfikna och öppna för de egna känslorna för musik så kan de hjälpa barnen genom sitt eget aktiva deltagande, sin egen entusiasm, sin egen djärvhet.

Musiklyssning i förskolan som den här studien behandlar handlar alltså om estetik utifrån ett innehåll, en viss sorts kunskap om att urskilja olika aspekter av musiken. Det handlar även om varseblivning, då det förutsätter att lyssna/höra på ett erfarenhetsbaserat och aktivt sätt.

## Lärande som urskiljning

För att ge en bild av hur lärande kan förstås i förskolekontexten kommer jag att utgå från ett utvecklingspedagogiskt perspektiv: ”En pedagogik som kan bidra till att göra lärande i förskolan möjligt” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s. 57). Denna bygger på den fenomenografiska forskningsansatsen (Marton & Booth, 2000) framför allt genom att den lyfter fram barnens subjektiva värld och hur förståelsen av omvärlden skapas. Wallerstedt (2010) skriver att en styrka i fenomenografien är ”att det ansluter till en nära 30 år lång tradition av att empiriskt studera lärares agerande och barns lärande i förskola och skola, med utgångspunkt i *den lärandes perspektiv*” (ibid., s. 62). Utvecklingspedagogik har även influenser från och överlappas av det sociokulturella perspektivet. Bland annat betonas kommunikationens betydelse och tanken om kommunikativa redskap. Utvecklingspedagogik har fått sitt namn ”genom att den poängterar den pedagogiska ansatsen som förklaring till att barn utvecklar kunnande, det vill säga att lärarnas agerande och förutsättningsskapande spelar en stor roll” (Pramling Samuelsson m.fl., 2008, s. 55). Det arbetslag som har deltagit i studien har därför fått viss handledning från mig utifrån boken *Det lekande lärande barnet* (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

De centrala tankegångarna här är att lärarna kan agera utifrån *systematisk variation* av aspekter som är kritiska för förståelsen av ett visst lärandeobjekt, samt genom att föra *metakognitiva dialoger* med barnen. Samtalen utförs då på ett sådant sätt att barnens erfarenheter synliggörs både för pedagoger och för barn. Här är det den fenomenografiska erfarenheten som menas – att erfa. Erfarande beskrivs därmed som ”att se, uppfatta, urskilja eller förstå något, så som det framträder i barnets medvetande. Erfar gör man med hela kroppen, det vill säga att känslan är en aspekt av erfandet” (ibid. s. 71). Detta kan relateras kring tidigare resonemang om barns meningsskapande i musik (Clarke, 2005; Sundin, 1995). Det som barnen känner igen och det de har lärt sig att tycka om inom musik, hänger ihop med deras tidigare erfarenheter.

*Riktadhet*, när pedagogerna riktar barnens medvetande mot lärandeaspekterna, är också betydelsefullt i utvecklingspedagogiken. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) resonerar att det krävs en tillåtande och intresserad attityd av de vuxna samt en vilja att lära om varje barns sätt att tänka. Det är också viktigt att få barnen att inse att det inte är en prestation av ett visst förutbestämt svar som är av intresse, utan att det som räknas är att få tillfälle att reflektera och associera fritt utifrån, i detta fall, musiken. Genom att uppmärksamma mångfalden av sätt att tänka (eller, som här, höra) och även ge barnen förutsättningar att få syn på dessa variationer, använder man sig av barns egna tankar som ett innehåll i undervisningen. Då barnen ställs inför uppgiften att relatera sitt sätt att tänka till

andra barns sätt att tänka, utmanas barnets för givet tagna tankegångar. Då barnens värld blir synlig för dem själva och för andra skapas förståelse av omvärlden. Tre principer kan sammanfatta denna utvecklingspedagogik (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s. 58; Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997):

1. Att skapa och fånga situationer omkring vilka barn kan tänka och tala.
2. Att få barn att tänka, reflektera och uttrycka sig, verbalt och på andra sätt.
3. Att ta vara på mångfalden av barns idéer.

Att skapa ett lärande där barn lär sig, erfar att de gör det och blir engagerade i att lära sig mer, är det yttersta syftet med den utvecklingspedagogiska ansatsen (Pramling Samuelsson m.fl., 2008).

Utvecklingspedagogiken ansluter sig till teorin om att barn lär sig genom urskiljning: "Variationen av erfarenheter och sätt att erfa något, t.ex. innebörden i ett begrepp, ett fenomen etc. måste variera för att förståelsen ska konstitueras" (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s. 90). Variationens främsta funktion är att den ger barn förutsättningar att urskilja. Detta innebär att barnen måste få erfa ett visst mönster av variation och invarians (jfr. Clarke, 2005) för att kunna utveckla en specifik förmåga. Förutom *variation* och *urskiljande* är *samtidighet* en kritisk aspekt i lärandet, (Marton & Pang, 1999, i Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). I barns medvetande finns samtidigt en medvetenhet om antingen likheter och skillnader av det som upptar tankarna och samtidigheten relaterar därmed till barnens erfarenhetsvärld. För varje situation går det att identifiera ett antal olika sätt som situationen (eller fenomenet) kan erfaras, dvs. de kritiska aspekter som definierar situationen (eller fenomenet). Dessa kritiska aspekter av situationen eller fenomenet kan både urskiljas och fokuseras samtidigt (ibid.).

Studien har utgått från dessa variationsteoretiska principer (t.ex. Marton, 2005) även när det gäller varierade erbjudanden i form av låtval för barnen att lyssna på. Tanken här är att för att kunna urskilja (lära sig) måste det skilja sig från något annat. Förutom att erbjuda flera exempel av samma låtar finns en kontrast genom att framställa dem i relation till något annat. För att urskilja vad något är måste man också veta vad det *inte* är. Samtidigt, för att förstå vad något är ett exempel på (exempelvis låtens genre) behövs mer än ett exempel, för att kunna skilja på vad som är specifikt för just detta fall och vad som är mer generellt (utifrån genren). *Likheterna* i exemplen utgörs framför allt av att det är samma låt som spelas men i *olika* versioner ofta framförda av olika artister. Nedan redovisas några olika variationsmönster, som är hämtade från variationsteorin (Marton, 2005) då dessa har använts vid designen av studien som stöd för att tänka om och planera valet av musikexempel. Barnens svar på erbjudanden har även analyserats med hjälp av dessa mönster:

1. *Generalisering*, som är det vanligaste mönstret och som går ut på att särskilja det som är ett kritiskt drag hos begreppet ifråga från det som är irrelevant.
2. *Separation*, som är det motsatta och går ut på att urskilja det som varierar mot bakgrunden som är invariant. Två eller fler aspekter separeras då genom att en aspekt varierar medan en annan (andra) förblir invarianta.
3. *Kontrast* benämns det variations-/invariansmönster när man istället för att fokusera på variationsdimensionen fokuserar på olika aspekter av vissa instanser eller ett visst värde i den beaktade dimensionen, "t.ex. att fokusera på en särskild metod för att lösa en viss typ

av problem i stället för på 'metoder för att lösa en viss typ av problem'" (Marton, 2005, s. 110).

Ett fjärde variationsmönster som variationsteoretikerna lyfter fram är *fusion*. Det är sällsynt att endast en aspekt i taget varierar (ibid.) och Wallerstedt (2010) understryker att detta i synnerhet gäller musik då vi i en lyssningssituation ständigt har att göra med fler dimensioner av variation än vad vi kan kontrollera. "Ett musikstycke är samtidigt exempel på en mängd olika saker, ur den lärandes perspektiv" (ibid., s. 70). Av denna anledning har jag valt att frångå fusion i analysen av detta material.

För att tydliggöra hur de variationsteoretiska principerna har styrt musikexemplen i lyssningssituationerna har jag valt att exemplifiera genom låtvalet i observation 2 och 3. Vi valde då två versioner av låten "In my life" dels med dess originalartist The Beatles, dels med Johnny Cash. Låten är därmed invariant genom att texten och melodin är densamma i de två versionerna som är snarlika. Den är dock samtidigt variant genom att sångrösterna är olika. Cash har en djup, mörk och lite hes sångröst, medan John Lennon och Paul McCarthy har ljusare röster och sjunger dessutom samtidigt i stämmor. The Beatles version har därtill ett något snabbare tempo och versionen har fler instrument än Johnny Cashes som endast ackompanjeras av en akustisk gitarr.

Låt: <i>In my life</i>	Låt: <i>In my life</i>
Artist: Johnny Cash (Countryrock)	Artist: The Beatles (pop)
Album: The man comes around: American IV (2002) American Recordings Universal	Album: Rubber Soul (1965) Parlophone Records

Tanken är därmed att barnen ska kunna generalisera låtarna genom att de låter lika, det är samma låt. Samtidigt kan de separeras genom den invarianta bakgrunden då de låter olika: Rösterna är olika och den ena går snabbare än den andra. Det kan även bli tal om kontrast då det som är invariant träder i bakgrunden medan det som varierar blir synligt. Ett annat exempel är låtvalen i observation 6 och 7.

Låt: <i>Manboy</i>	Låt: <i>Cara Mia (akustisk)</i>	Låt: <i>Cara Mia</i>
Erik Saade (pop)	Måns Zelmerlöw (pop)	Måns Zelmerlöw (pop)
Album: Masquerade (2010) Roxy Recordings	Ep: Cara Mia (2007) Warner Music Sweden	Ep: Cara Mia (2007) Warner Music Sweden

Här är Manboy i originalversion och Cara Mia i två olika versioner varav en är i original. De två originalversionerna är välkända för barnen och deras tempo bjuder in till dans. På det sättet är de lika varandra. Samtidigt står de i en tydlig kontrast till den lugna akustiska versionen som samtidigt kan generaliseras med dess originalversion, för de har samma melodi, text och röst. Här innebär kontrasten att barnen kan välja att generalisera Manboy och Cara Mia för att de är välkända melodifestivallåtar, men de kan lika gärna separera dem eftersom det är de två Cara Mia versionerna som generaliseras.

## Metod

I detta avsnitt kommer val av design och metod att redogöras för. Dessutom kommer jag här att presentera urval, etiska principer, databearbetning samt studien tillförlitlighet. För att sätta in läsare i ett sammanhang kommer även en presentation av förskola, personal- samt barngrupp att göras. Då metoden är explorativ och prövande kommer resultatet att redovisas kronologiskt och tematiskt under innehållsliga rubriker. I metoddelen kommer jag att redogöra för förberedelsefasen och de möten som hölls innan själva lyssningssituationerna påbörjades och som uppföljning av de pedagogiska försöken (observationerna) i explorativt syfte att utveckla designen av dem för att få grepp om barnens lyssnande.

## Dataproduktion

Studien utgår från det som traditionellt har kallats ett kvalitativt forskningsperspektiv. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att det inte är självklart hur en kvalitativ metod ska definieras. Ett centralt kriterium är dock att beakta och fokusera på öppen, mångtydig empiri samt att den utgår från studiesubjektens perspektiv. Forskarens närvaro och tolkningsarbete betonas dessutom ofta starkt inom kvalitativ forskning. Det empiriska material som ligger till grund för den här uppsatsen är åtta videoobservationer av lärarledda samlingar i förskolekontext där barnen har fått lyssna till, röra sig till samt reflektera över musikkåtar. Det består dessutom av fältanteckning som gjorts då jag har samtalat med dels arbetslaget som har deltagit i undersökningen dels från samtal vid forskarlagsträffar för projektet där jag under hösten 2010 har varit anställd som biträdande forskare.

## Forskarroll

Masteruppsatsen som här föreligger bygger på en studie som är gjord inom ramen för ett av Vetenskapsrådet finansierat forsknings- och utvecklingsprojekt. Den kan ses som en fortsättning av ett tidigare utfört projekt som har behandlat planerad verksamhet inom musik, poesi och dans inom förskola och grundskola (för en översikt, se Pramling Samuelsson m.fl., 2008). Min roll har bland annat varit att med videokameras hjälp observera planerade situationer där barngrupper i förskolan har lyssnat och interagerat till musik. Under arbetets gång har jag fått kontinuerlig handledning av två forskare som har varit involverade i liknande forskningsprojekt under flera års tid. Vi har tillsammans reflekterat över tänkbara strategier för hur dessa ”musiksamlingar” i förskolan skulle kunna organiseras för att uppfattningar av likhet och skillnad i musik skulle kunna urskiljas ur de lärandes perspektiv. Vi har även studerat och analyserat videoinspelningarna för att kunna utarbeta nya strategier för att kunna studera barns musiklyssning. Min roll har även varit att i samråd med arbetslag och med den förskollärare som i huvudsak har medverkat i studien, planera för barnens lärsituationer.

## Explorativ metod

Studien är som tidigare nämnts explorativ till sin metod och förutom att den studerar musiklyssnande ur den lärandes perspektiv är den en metastudie av hur förskolan som musiklyssnande och samtidigt inkluderande praktik kan utformas och hur man i forskning kan få tag på barns musiklyssning. Med en explorativ studie avses här med stöd av Blumer (1969/1986) att den analytiska öppenheten och prövandet i studien är ett sätt att bilda en nära och omfattande kännedom av det som tidigare har varit utforskat när det gäller musiklyssning i förskolans kontext. Det kan dessutom ses som ett medel för att utveckla och förbättra undersökningsområdet genom att syftet, dataproduktionen samt de analytiska skildringarna och tolkningarna uppstår och förblir förankrade i det empiriska materialet under



undersökningens förlopp. Den explorativa metoden är därför en flexibel procedur där vi har ändrat fokus och tillfört nya utgångspunkter i observationerna under studiens förlopp.

In these respects, exploratory study stands in contrast to the prescribed and circumscribed procedure demanded by current scientific protocol. The flexibility of exploratory procedure does not mean that there is no direction to the inquiry; it means that the focus is originally broad but becomes progressively sharpened as the inquiry proceeds. The purpose of exploratory investigation is to move toward a clearer understanding of how one's problem is to be posed. (Blumer, 1969/1986, s. 40)

Den explorativa proceduren betyder alltså inte att riktning i vår undersökning saknades, utan att vi var analytiskt öppna och allteftersom undersökningen fortlöpte så avgränsades och urskiljdes studiens tillvägagångssätt och fokus. Syftet med den explorativa metoden kan alltså sägas vara att gå mot en tydligare förståelse för hur problemområdet kan formuleras. Pramling (2010) beskriver att en grundläggande skillnad mellan en traditionell/konventionell studie och en explorativ är, i metaforisk form, att den förra är ett slags sökande efter saknade bitar i ett pussel som bygger på etablerade ramar, medan den senare typen av studie handlar om att göra en preliminär karta över ny terräng. Detta innebär att den senare typen av studie är mer öppen eller bred från början och om den lyckas, ska den hjälpa till att överblicka hur 'landet ligger', för att se i vilken riktning man kan gå vidare och vilka områden som behöver uppmärksammas för att ge ökad kunskap.

## Urval och etiska forskningsprinciper

Urvalet har baserats på ambitionen att få så mycket kunskap som möjligt utifrån intresset att utveckla, förstå, upptäcka och få insikt om utvecklingen av barns musiklyssnande. Detta har inneburit icke-sannolikhets urval eftersom det inte finns något sätt att beräkna sannolikheten att varje element av populationen kommer med i urvalet. Det kan även kallas ett målinriktat eller ändamålsenligt urval (Merriam, 1994).

Den förskola som har deltagit i studien har gjort det på grundval av eget intresse att utveckla verksamheten vidare och tackade tidigt ja till att vara med i studien när de blev tillfrågade. Förskolan är inte på något sätt specialiserade inom musikområdet men arbetar som så många andra förskolor med estetik utifrån ett traditionellt arbetssätt. Rektor, föräldrar och barn gav även de sitt samtycke till att vara med i studien. Flera av pedagogerna och barnen på den aktuella förskolan känner till mig då jag tidigare har varit anställd som förskollärare där. De senaste två och ett halvt åren har jag dock varit tjänstledig för studier då jag bland annat har vidareutbildat mig till specialpedagog. Tanken var att få en balans mellan det som Merriam (1994) beskriver som *outsider* och *insider*. Att jag var ett känt ansikte kan ha bidragit till att samtliga pedagoger samt de allra flesta föräldrar gav ett skriftligt godkännande till att deras barn fick filmas i förskolans verksamhet. Jag fanns på plats på förskolan under en hel dag för att personligen kunna dela ut informationsbrev om studien där studiens syfte fanns formulerat samt där det framgick att de hade rätt att ta tillbaka sitt godkännande om medverkan under studiens gång (se bilaga 2-5). Jag hade då även möjlighet att svara på frågor som föräldrarna kunde tänkas ha angående studien. Vetenskapsrådet (2007) har formulerat fyra huvudkrav för forskningsetiska principer, när det gäller att få en god avvägning mellan forskningskravet och individskyddskravet. Dessa kallas informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (s. 6). Det är därför viktigt att de berörda blir informerade om studiens avsikter och att ge dem möjligheter att avgöra om de vill medverka i studien. De bör även få klart för sig att de när som helst under studiens gång har rätt att

avbryta sin medverkan. I brevet hade föräldrarna dessutom möjlighet att godkänna att videomaterialet får lov att spelas upp för andra forskare samt studenter och lärare i fortbildningssyfte. Alla namn i studien är fingerade för att anonymiteten och konfidentialitetskravet ska beaktas. I och med informationsbrevet kan alltså dessa forskningsetiska principer för studien anses uppfyllda.

## **Videoobservation som metod för att fånga barns perspektiv**

En av ambitionerna i studien är som tidigare har nämnts att studera den lärandes perspektiv. Att inta barns perspektiv handlar bland annat om att se varje barn som unikt i sina erfarenheter och därför är det viktigt att se barnet i sitt sammanhang: ”Att se barnet innebär just att förstå hur saker ter sig för barnet eller vad barnets avsikt, vilja eller mål med ett handlande är. Den omgivande miljön och kulturen ingår som en nödvändig del av tolkningsramen” (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999, s. 26). Genom det videospelade materialet kan en bit av barnens verklighet lyftas ut och genom analysen kan nya dimensioner av vardagen upptäckas. Videokameran registrerar mycket mer (även kroppsspråk, blickar och röster) än vad en observatör kan göra och kan fokusera händelser i ett sammanhang och sedan återskapa detta flera gånger om (ibid.). Att jag har kunnat ta med mig och visa filmerna för de övriga i forskarlagsgruppen samt i uppföljningsmötet med läraren har självklart också varit förutsatt att videofilmning valdes som observationsmetod. Inte minst det faktum att musiken som barnen och läraren har lyssnat på, blir genom videospelningen, koordinerad med barnens responser på musiken vilket är av avgörande betydelse för att kunna genomföra den avsedda analysen.

Jag har använt mig av en digital videokamera med hårddisk och medföljande stativ. Ett problem med stativet var att jag upplevde en begränsning i att följa alla skeenden i observationstillfällena, då barnen rörde sig mycket och ibland hamnade utanför videokamerans sikte. En fördel var dock att jag kunde följa situationerna utan att hela tiden betrakta dem i videokamerans display. Detta medförde förvisso att barnen blev intresserade av att följa skeendet genom videokamerans, när den stod fri på stativet. Detta upplevdes framför allt under den första observationen. Vissa observationer har jag dock valt att hålla videokameran i handen under filmningen (med en viss krampkänsla i armen som följd). Efter filmningarna har jag fört över filmerna till en dator, där jag lätt och smidig har kunnat se och välja fritt mellan olika sekvenser att studera.

## Databearbetning

Samtliga videoobservationer har transkriberats och det gjordes med hjälp av ett Excel dokument som infogades bredvid videouppspelningen på datorns skärm. Transkriptionernas design kan skissartat beskrivas som följer:

Tabell 1: Exempel på transkriptionstabellernas utformning.

Tur	Tid	Händelse	Läraren (A)	Barn H	Barn N	Barn A	Barn I	Observatör
1	9.00	Lärare + 3 barn i samlingsrum.						
2				Anton ligger ner		(ligger på magen på golvet)		
3			Ja, då så. Vet ni vad. Du sätt dig upp (till Anton) Ni vet P hon går i skolan nu och hon har med lite rolig musik till oss. Som vi ska lyssna på och sedan när vi har lyssnat på den så ska vi prata lite om musiken. Vad ska man lyssna med?					Okej
4				öronen.				
5			Var sitter de?					
6				(pekar)				

Varje deltagare i observationstillfället har varsin kolumn som möjliggör att i transkriptionen synliggöra samtliga samtida skeenden. Alla uttalanden är nedskrivna och gester och rörelser är nedtecknade inom parentes. Detta innebar ett intensivt och nära lyssnande samt studerande av deltagarnas interaktion och visade sig vara en tidskrävande process, men var samtidigt en del i analysbearbetningen.

## Studiens tillförlitlighet

Begreppen validitet och reliabilitet kommer inte här att diskuteras på det sätt som görs inom den positivistiska epistemologin. Ambitionen är istället att fastställa studiens validitet genom att fokusera på sammanhanget och de analytiska påståendena. Genom att bedöma analysens *fruktbarhet*, dvs. analysramens *förklaringskraft*, inklusive dess förmåga att frambringa nya förklaringar, kan validiteten bedömas (Winter Jørgensen & Philips, 2000). Att jag i uppsatsen lägger fram analyser och tolkningar så att läsarna kan bedöma dessa och då det empiriska materialet tydligt redovisas, tillämpas en princip för *genomskinlighet*. Min förhoppning är därmed att studiens sammanhang kan uppnås och ge ett rimligt intryck. I relation till tidigare forskning om barns musiklyssnande (t.ex. Hargreaves, 1986; Sundin, 1995) där man

vanligtvis studerat barn i olika sorters laboratorieliknande situationer är denna studie genomförd i barnens förskola, tillsammans med deras kamrater och lärare som de är bekanta med. Att studien är genomförd i denna verksamhet ger den en ekologisk validitet som laboratoriestudier aldrig kan ha. I relation härtill kan också noteras att det som studeras är en ”vanlig” förskola, i bemärkelsen en förskola som inte har någon speciell musikprofil och inte heller har professionella musiker som arbetar med barnen, vilket annars ofta är fallet i forskning om barn och musik (ex. Hargreaves, 1986; Sundin, 1995).

Merriam (1994) skriver att det inte går att utgå från traditionella generaliseringsbegrepp när ett ändamålsenligt urval har gjorts. Tanken här är inte att ta reda på något som gäller generellt för många eller alla undersökningsenheter. Stukát (2005) talar i det här hänseendet om att relaterbarhet är ett mer korrekt ord för vissa undersökningar och är då en svagare form av generalisering. ”Man beskriver sitt fall i förhållande till liknande situationer så noga som möjligt för att andra ska kunna göra jämförelser med egna situationer” (s. 129). Merriam (1994) beskriver att någon form av generaliserbarheten i resultatet går att förbättra genom att göra en tät och rik beskrivning av den kontext som undersökningen gjordes i, något som jag nedan har som ambition att redovisa.

## **Presentation av förskola, personal och barngrupp**

Förskolan där studien är utförd är belägen i ett samhälle cirka en mil från en storstad. Den uppfördes under sjuttioalet vid samma tidpunkt som hyreshusen i samma område byggdes. Förskolan består av fyra avdelningar med sammanlagt 71 barn i åldern 1-6 år. Allt som allt arbetar 15 pedagoger varav åtta har en pedagogisk högskoleutbildning, det vill säga de är förskollärare eller lärare med inriktning mot yngre åldrar. Det finns även en anställd specialpedagog på förskolan som har en språkutvecklande roll för de barn som har ett annat förstaspråk än svenska. Övriga pedagoger har en pedagogisk utbildning som motsvarar en gymnasieutbildning till barnskötare även om en del har annan högskoleutbildning.

Avdelningen där barngruppen som följts i studien har sin verksamhet består av 22 barn i åldern fyra till fem år (4 barn är födda 2006, resten är födda 2005), 13 pojkar och 9 flickor. Flera av barnen bor i hyreshusområdet i förskolans närhet, men upptagningsområdet består även av närliggande områden med friliggande villor samt radhus. Barnen har alla olika bakgrunder och olika förutsättningar som bland annat beror på skilda uppväxtvillkor. Flera av barnen har föräldrar som är utlandsfödda och de är därför flerspråkiga. Språk som talas av barnen hemma är bland annat persiska, kurdiska, albanska och arabiska. Tre av barnen i gruppen anses av pedagogerna vara i behov av särskilt stöd. Det är inte känt av personalen om några av barnen har en specifik diagnos, de vet dock att flera av föräldrarna har vidtalat psykologer och att utredningar har gjorts. Stödenheten i kommunen har efter konsulterande godkänt ökade resurser till barngruppen i form av ytterligare en personal på halvtid. Personalgruppen består därför av fyra pedagoger till en barngrupp som enligt kommunens riktlinjer innehas av tre heltidsarbetande lärare. Två av pedagogerna är utbildade förskollärare med ett flertal yrkesverksamma år bakom sig, de arbetar 90 % respektive 80 %. De andra två är anställda som barnskötare.

Den förskollärare som jag har haft mest kontakt med har jag gett det fingerade namnet Annie. Hon har varit anställd på förskolan ett drygt halvår, men har ca 17 års arbetslivserfarenhet som förskollärare. Hon var väldigt positivt inställd till att medverka som lärare vid de

observerade musiksamlingarna. Hon ser det som en möjlighet att utvecklas som pedagog, har hon beskrivit för mig.

## Beskrivning av förskoleavdelningens kontext

Den fysiska kontexten där videoobservationerna är utförda består av ett större rum där de dagliga samlingarna utförs. Det är relativt stort och ljust och fungerar samtidigt som en mindre lekhall, då även en ribbstol finns på ena väggen. Sex barn och en pedagog intar sina måltider i rummet, varför ett lågt bord och stolar även är placerade där. Bordet används även av barnen då de t.ex. ritar tillsammans. I rummet finns även en cd-spelare och barnen har ofta med sig cd-skivor hemifrån som de lyssnar och dansar till i rummet. Pedagogerna leder dessutom gymnastik- och rörelsepass med barngruppen i detta rum. Här kan därför urskiljas en historisk kontext till musiklyssning och rörelseformer som utförs i rummet. Av tradition betyder musikspelning i detta rum att barnen får röra sig relativt fritt till musiken. Då det även används till samlingar finns det dessutom en tradition av att barnen ska sitta stilla och följa lärarens instruktioner i detta rum.

De barn som kommer att medverka i de observerade musiksamlingarna har samtliga fått fingerade namn.

Barn	Observation							
	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Hans:</b> (5:3)	X	X					X	
<b>Nicole:</b> (5:8)	X	X		X				
<b>Anton:</b> (5:3)	X					X		
<b>Kajsa:</b> (5:7)			X	X				
<b>Jakob:</b> (4:3)			X					
<b>Alice:</b> (4:10)					X			
<b>Amanda:</b> (5:7)				X		X		X
<b>Lovisa:</b> (5:7)					X		X	
<b>Iris:</b> (4:9)					X		X	X
<b>Mustafa:</b> (4:5)					X	X		X
<b>Ali:</b> (5:3)						X		
<b>Ardi:</b> (4:9)							X	

## Förberedelsefasen

Då studien är explorativ till sin form kommer metod och resultatredovisning att länka in i varandra. Jag har dock valt att redovisa den del av studien som skedde innan de observerade samlingarna, under den s.k. förberedelsefasen under metodavsnittet. Excerpten från musiklyssningstillfällena och analysen av dessa utgör därmed en stor del av resultatredovisningen.

## Forskargruppsmöte 1

Under vårt första forskargruppsmöte delgav vi varandra tankar och föreställningar om hur studien skulle kunna utformas. Vi resonerade kring hur barnen skulle få erbjudanden om att kunna reflektera kring något så flyktigt som musiken - hur skulle låtarna kunna konkretiseras för att barnen skulle kunna återknyta till dem? Vi talade om att diverse föremål skulle kunna representera de olika låtarna. Vi diskuterade också om det kunde finnas en risk i att barnen skulle kunna komma att bli upptagna av föremålen snarare än av låtarna, att det istället för musiken skulle vara föremålen som de reflekterade över. Ett annat förslag som vi diskuterade var att arbeta med olika cd-spelare, en till varje låt, för att barnen skulle kunna peka ut vilken av låtarna de talade om. Att utforma samlingen så lekfullt och lustfyllt som möjligt var något vi diskuterade kring. Bland annat talade vi om Brasses lek i *Fem myror är fler än fyra elefanter* där de medverkande argumenterar för att tre föremål hör ihop, medan ett fjärde ska bort. Skulle den leken gå att applicera i förskoleverksamheten när det gäller att reflektera kring likheter och skillnader i låtarna?

Vi talade om att dela in barnen i fyra grupper om 4-5 barn i varje. Ett informationsbrev skulle formuleras där det framgår att anonymiteten ska beaktas och att ett godkännande om medverkan skulle skrivas på av föräldrarna.

## Personalgruppen introduceras i studien

Jag mötte arbetslaget under ett schemalagt planeringsmöte. Då informerade jag om studien samt delade ut skriftlig information om samtyckande där pedagogerna samtliga godkände deltagande samt att bli filmade av videokamera genom sitt undertecknande av denna. Introduktionen av uppgiften innebar att jag berättade att studien går ut på att tillsammans med barnen lyssna på musik, som består av samma låtar i olika versioner och sedan diskutera vad barnen hör i musiken. Vilka likheter och olikheter har barnen uppfattat? Jag beskrev grunderna i utvecklingspedagogiken. Bland annat att det är viktigt att utgå från barnens erfarenhetsvärld, att det är betydelsefullt att få igång ett samtal genom att ställa utmanande frågor, det vill säga öppna frågor: Vad? Hur? En annan viktig aspekt att ta i beaktande är att göra lärtillfället lustfyllt genom att utforma situationen som en lek och att det inte handlar om att prestera något på "rätt" sätt. Jag undrade om någon av pedagogerna var villig att leda samlingarna och en av förskollärarna, Annie, var väldigt positiv. Jag informerade också om att vi senare kunde träffas för att se på filmerna och att hon då kunde få feedback för att vi skulle kunna utveckla samlingarna vidare. Vi diskuterade de barn som de anser vara i behov av särskilt stöd och hur de skulle kunna inkluderas i samlingarna på bästa sätt. Pedagogerna uttryckte oro för hur de skulle kunna hitta former för att alla skulle kunna finna ro och koncentration. Jag talade om vikten av att ha höga förväntningar på barnen att ge dem en form av expertstatus. Vi kom fram till att en lagom storlek på barngrupperna var tre till fyra barn, då situationen var ovan för såväl lärare som barn och för att varje barn skulle ha möjlighet att göra sin röst hörd.

Vi talade om att flera av barnen är flerspråkiga och att det därför är viktigt att släppa fram rörelser som ett sätt att kommunicera om musiken. Vi bollade idéer om hur vi skulle konkretisera låtarna i form av olika symboler – representationer. Vi samtalade också om vilka låtar som barnen gärna lyssnar på och lärarnas upplevelse var att låtarna från årets melodifestival var de som var mest populära.

## Forskargruppsmöte 2

En uppgift till denna gång var att söka upp låtar som hade gjorts i olika versioner och helst i olika genrer. Vi lyssnade på olika musikexempel som vi hade valt ut. Vi diskuterade olika hypoteser kring musikval och en aspekt som framkom var vinsten av att använda låtar som tilltalar barnen. En reflektion vi hade omkring detta var ifall barnen hade värderande omdömen då de hade många referenser till de låtarna på förhand. Vi diskuterade variationsmönster som var kopplade till musikexemplen, bland annat separering och generalisering, då olika artister framför samma låt, och när olika artister representerar samma genre, samt kontrast när samma artister framför olika låtar. Vi intresserade oss särskilt för några olika Abba- och Erasüre-låtar, där gruppen Erasüre, med en manlig sångare har gjort flera covers på Abbalåtar, som i original sjungs av två kvinnor. Vi ställde då upp två olika låtar för att det kunde vara intressant att se hur barnen kategoriserar låtarna när man ber dem att tala om vilka som hör ihop. Går de på artisterna eller låtarna (melodierna) eller på något helt annat?

## Personalgruppsmöte 2

Vi inledde vår träff genom att gå igenom vilka föräldrar som hade lämnat in lappen om sina barns godkännande om deltagande. Vi diskuterade vidare olika gruppsammansättningar. Ett dilemma som vi då kunde se var att personalen med sin förförståelse för hur barnen kunde komma att agera, skulle påverka för mycket om de valde hur gruppsammansättningarna skulle bli. De önskade därför att få fram slumpvis utvalda grupper genom att lotta ihop dem. Vi planerade gemensamt upplägget av första samlingen. Vi kom fram till att lyssna på två Abba-låtar som Erasüre hade gjort covers på: "Take a chance on me" samt "SOS". För att konkretisera låtarna skulle fyra plastbitar (så kallade *plusplus-bitar*, som barnen kan konstruera och bygga med) i olika färger placeras och väljas till varje låt och på så vis representera dessa. Instruktionerna till Annie var att hon skulle introducera uppgiften med att barnen skulle få lyssna på musik och sedan berätta hur de tyckte att de lät och vad som var lika och olika. Barnen kunde gärna få röra sig till musiken, men det var viktigt att de lyssnade. Jag poängterade att det var betydelsefullt att vara uppmuntrande, att vi behövde deras experthjälp. "Det är ni som bestämmer hur ni tycker att det låter". Förslag på frågor hon kunde ställa var:

- Vilka låtar lät lika?
- På vilket sätt?
- Vad var olika på låtarna?
- Hur tyckte ni att musiken lät?

Vi bestämde också att kameran skulle stå på stativ och att jag skulle assistera genom att sköta musiken.

## Resultatredovisning

Då ett syfte med denna studie av barns musiklyssning parallellt var av metodologisk art, dvs. att mejsla fram hur man kan få tillgång till barns musiklyssning kommer detta resultatkapitel bestå av en växelverkan mellan forskargruppens och lärarens resonerande planering och uppföljning och av excerpt från lyssningssituationerna och de samtal som där förs mellan lärare och barn. Redovisningen kommer därför att vara kronologisk och växelverkande. Den kommer också att vara tematiskt strukturerad, dvs. indelad i sektioner med underrubriker om vad som står på spel i respektive situation (observation). Vad barnen gör måste ses som responser ("svar") på vad de erbjudits och vad de erbjuds varierar som en del av den iterativa process enligt vilken forskargruppen sökt tillhandahålla och stötta barnens möjligheter att komma till sin rätt som kunniga.

Excerpten som är ordagranna transkriptioner från observationstillfällena redovisas i typsnittet Courier New, teckenstorlek 10. Analysen och förtydliganden är dock utskrivet i Times New Roman storlek 12. De enstaka ord i Courier New, som förekommer i denna text, ska alltså ses som förtydligande citat.

### Observation 1: Lika blev för lika

Musikval: "Take a chance on me" – Abba/Erasure samt "SOS" – Abba/Erasure.

Deltagare: Lärare: Annie. Barn: Hans, Nicole och Anton.

#### Excerpt 1

Förskollärare Annie sitter med tre barn: Hans, Nicole och Anton i samlingsrummet. Anton ligger på rygg på golvet på Annies ena sida och Hans och Nicole sitter på hennes andra sida.

2. Hans: Anton ligger ner
3. Annie: Ja, då så. Vet ni vad. Du (till Anton) sätt dig upp!  
(viskar): Ni vet Pernilla hon går i skolan nu och hon har med lite rolig musik till oss. Som vi ska lyssna på och sedan när vi har lyssnat på den så ska vi prata lite om musiken. Vad ska man lyssna med?
4. Hans: Öronen
5. Annie: Var sitter de?
6. Hans: (pekar)
7. Annie: Ah hur många har du?
8. Hans: Två
9. Annie: Hur många har du?
10. Nicole: Två
11. Annie: Hur många har du?
12. Anton: Två.

Pedagogen viskar till en början för att göra situationen lite mer spännande och få barnen nyfikna och engagerade. Jag tolkar hennes frågor till barnen som ett sätt att få alla barnen delaktiga, genom att ställa frågor som hon vet att alla kan svara på stärks deras självförtroende inför nästa utmaning. Samlingsituationen är ovan för alla inblandade. Det brukar inte vara så få barn, det brukar sällan vara med en person som filmar samlingen, det är inte ofta som Annie får instruktioner om hur hon ska leda samlingen och det är väldigt ovanligt att lyssna på musik tillsammans på det här sättet. Det är inte konstigt att en osäkerhet bland barn och pedagoger anas. Den historiska kontexten, det vill säga traditionen/hur det brukar vara



stämmer inte för tillfället. Att Anton inte finner sig i att sitta upp som de andra barnen kan ses som ett tecken på detta.

## Excerpt 2

Cd-spelaren sätts igång och "SOS" med Erasure spelas. Hans och Nicole sitter stilla och lyssnar. Anton ligger fortfarande på golvet, men rör sig lite till musiken. Efter en minut är det dags för nästa låt: "SOS" med Abba spelas. Anton ålar sig närmare cd-spelaren och ligger och tittar på den och lyssnar. Efter en liten stund ålar han ur bild. Efter ytterligare en minut är det dags för låt nummer tre. "Take a chance on me" med Erasure spelas. Hans och Nicole sitter fortfarande stilla och tysta på sina platser, Annie försöker att gunga med lite till musiken och att fånga barnen entusiasm. Mest uppmärksamhet verkar just nu vara på att se vad Anton har för sig, då han tittar på dem genom videokameran på stativet. Sista låten: "Take a chance on me" med Abba spelas. Anton kommer plötsligt in i bilden igen och ålar sig nära cd-spelaren, där han ligger och lyssnar och "simmar" i takt med musiken. Annie stänger av spelaren efter en minut av låten:

21. Annie: Vet ni vad. Det var ju fyra låtar som vi lyssnade på och jag tyckte att de låt ganska så lika. Hur tyckte ni att de låt?
22. Hans: Lika (viskar)
23. Nicole: Lika (viskar)
24. Annie: Vad var det som var mest olika?
25. Hans: Där man sjöng.
26. Annie: Där man sjöng. Hur menar du då?
27. Hans: Jag vet inte (Kryper ihop med händerna över huvudet)
28. Nicole: (Klappar Hans på huvudet och lägger sitt huvud på sned och tittar på honom).

Antons uppmärksamhet väcks främst när Abba-låtarna spelas. Han uttrycker det inte verbalt, men hans plötsliga entusiasm skulle kunna vara ett uttryck för att han har hört de låtarna tidigare. Annie uttrycker att hon tycker att låtarna låter lika. Av tradition är det "rätta svaret" att säga det som pedagogen förväntar sig och därför är det inte konstigt att barnen svarar så som pedagogen tycker: lika (turer 22-23). Hans har dock en uppfattning om att låtarna inte är helt lika, det finns en olikhet, det vill säga: där man sjöng (tur 25). Annie har fått instruktioner om att ställa öppna frågor istället för ledande och frågar följdriktigt: Hur menar du då? (tur 26). I denna ovana situation när förväntningarna på barnen ännu inte helt explicit har formulerats verkar Hans tolka påståendet som att det var fel svar. Han tycks därmed bli mer osäker och kryper ihop. Nicole känner in hans osäkerhet och lägger en stödjande tröstande hand på hans huvud, enligt min tolkning. Om Annie hade vidareutvecklat Hans svar, kanske genom att ställa följdfrågan om det var rösterna som han upplevde som olika, det är trots allt en man som sjunger i Erasure och två kvinnor i Abba, Så kanske det hade öppnat upp för ett mer reflekterande samtal.

## Excerpt 3

Nu leder Annie in samtalet på att barnen ska få para ihop låtarna med en plusplus-bit, där varje låt får varsin färg. Första låten spelas:

41. Annie: Ja, då pratar vi om den först. Vilken färg... jag vet ju att ni är ganska duktiga på musik och så, kan vi... Vill ni lyssna igen eller var det bra med den låten?
42. (Hans och Nicole tittar på varandra).

43. Annie: Anton, vad tycker du?  
 44. Anton: Grön.  
 45. Annie: Grön, för att?  
 46. Anton: Den var bra.  
 47. Annie: Den var bra och grön betyder att den var bra för dig då. Vad tycker ni?  
 48. Hans: Grön.  
 49. Observ: Hur tyckte ni att den lät?  
 50. Hans: Bra...  
 51. Observ: Vad var det som var bra?  
 52. Hans: (Höjer axlarna och för ut händerna i en 'jag-har-ingen aning-gest')  
 53. Observ: He..då var första låten grön.  
 54. Annie: När tror ni att man vill spela den låten då? På vilket tillfälle tror ni...  
 55. Hans: Ute (tyst och tvekan) för gräset passar ju till grönt  
 56. Annie: Ja kanske...

I detta excerpt tydliggörs än en gång vilken osäkerhet som finns i situationen. Lärare Annie lär dessutom inte bli säkrare när jag som observatör bryter mig in i samlingen och i god tro försöker leda henne i att ta "rätt" beslut samt ställa de "rätta" frågorna. Den delade ritualen i lyssnandet blir också tydligt, Hans väljer samma färg som Anton och ger samma skäl Den var bra. Detta kan också tolkas som en osäkerhet i situationen. Att konkretisera låtarna med hjälp av föremål i olika färger leder till, som vi i projektgruppen tidigare spekulerat i, att föremålet blir kopplat till låten och inte tvärtom. Det är representationen som kommer i förgrunden, inte vad representationen representerar. Plusplus-bitarna fungerar alltså inte medierande, de blir inte ett redskap att lyssna med. Hans konstaterar att låten kanske skulle passa utomhus eftersom gräset matchar färgen grön.

## Excerpt 4

Samlingen fortgår och det är plusplusbitarna som har överordnad roll och inte låtarna. Det förhandlas om vilken färg som de olika låtarna ska ha och det enda argumentet för att de väljer den ena eller andra färgen är just för att den är bra. Hur mycket lärare Annie än försöker att utmana genom att ställa frågor så kommer aldrig barnen fram till något annat svar.

76. Annie: Nå, nu! Nu var det den tredje låten, vilken färg ska den ha?  
 77. Nicole: svart (tyst)  
 78. Hans: svart  
 79. Annie: Vad tycker du?  
 80. Anton: eh..svart  
 81. Annie: För att?  
 82. Anton: Den var bra.  
 83. Annie: Den var bra.. Men vad var det för skillnad mellan den svarta låten och den gula låten då? Var det någon skillnad?  
 84. (Barnen tittar på varandra och nickar)  
 85. Annie: Vad var det för skillnad då? Var det någonting som lät olika?  
 86. Hans: (Rycker på axlarna)  
 87. Annie: Okej, då tar vi låt nummer fyra.

Även efter denna låt försöker Annie att få igång ett samtal om låtarna.

90. Annie: Okej. Då får låt nummer fyra den röda. Vet ni vad. Jag är ju ganska gammal, så jag har ganska svårt att höra skillnaden

- på låtarna. Den gröna låten, den gula låten, den svarta låten och den röda låten. Har ni hört någon skillnad?
91. Hans: Ja-a en massa skillnad.
92. Annie: Vilka var det då?
93. Hans: Allting!
94. Annie: Allting? Och mer än allting då?
95. Hans: Ingenting.
96. Annie: Men om man tar som exempel att den röda låten låter annorlunda från den svarta låten bara för att..? (tittar frågande på Hans)
97. Hans: (Lyfter axlarna i en jag-har-ingen-aning-gest)

Det är uppenbarligen väldigt svårt att tala om skillnader och likheter i musiken. En tänkbar orsak kan vara att barnen inte har fått några kommunikativa redskap med vilka de kan prata om musiken samt att frågorna är för öppna. Det enda konkreta i denna samlingssituation var färgerna på plusplus-bitarna, det var något som barnen kände igen, det var det som blev meningsfullt för barnen att tala om.

## Utvärdering av musiksamlingen

Efter samlingen samtalade jag och Annie och utvärderade det som utspelats. Annie uttryckte en frustration över att det var så svårt. Hon upplevde att låtarna var dels för många och dels för lika. Hon hade själv svårt att höra skillnad på dem och hade själv ingen aning om hur man kunde sätta ord på likheterna och skillnaderna. Hon tyckte att det var svårt att koncentrera sig på uppgiften när inte Anton satt ner på golvet som förväntat och hon tyckte att det var svårt att veta hur mycket hon skulle styra in honom på det. Jag förde in samtalet på att han trots allt hade visat att han lyssnade på musiken, han hade svarat på frågorna och han hade uttryckt ett intresse för musiken genom att åla fram till cd-spelaren och rört sig till musiken. Detta hade inte Annie direkt uppmärksammat. Vi talade om hur vi kunde göra annorlunda till nästa lyssningstillfälle. Annie föreslog då att vi skulle ta samma låt i två versioner för att det inte skulle bli för många låtar att hålla isär. Hon hade också ett önskemål om att få måla till musiken. Vi lyssnade på olika musikexempel och kom fram till att ”In My Life” med Beatles och i en coverversion med Johnny Cash kunde bli ett spännande lyssningsexempel. Annie gick ut i rummet för att tala med Hans, Nicole och Anton och fråga om de var villiga att vara med på ännu en samling. Hans och Nicole ville gärna vara med men Anton valde att hellre gå ut på gården med sina kompisar.

## Observation 2: Djupare och ljusare röster

Musikval: ”In my life” – Johnny Cash/ The Beatles.

Deltagare: Lärare: Annie. Barn: Hans och Nicole.

### Excerpt 5

”In My Life” med Johnny Cash spelas på cd-spelaren. Hans flyttar sig närmare Nicole. Tittar på henne och ler stort. Skrattar till.

4. Hans: Jag har hört denna förut.
5. Annie: Har Du det?
6. Hans: (nickar, söker Nicoles hand. Håller sin hand på hennes ben).
7. Annie: Var någonstans?
8. Hans: Hemma
9. Annie: Vems favoritsång är det då?
10. Hans: Pappas (skrattar) Den är rolig.

Annie byter låt och Beatles version spelas i stället. Hans och Nicole uttrycker att de tycker att låten är jättebra. Nicole börjar röra sig till musiken. Hon cirkulerar runt medan hon sitter upp. Hans söker sig nära Nicole och är med i rörelsen. Han kramar om henne så hon nästan blir liggande på golvet.

12. Annie: Vad var det för skillnad? Kom, kom, kom  
13. Hans: Rösten var djupare på den första.  
14. Annie: Rösten var djupare, du menar på den här eller? (sätter på Cash-versionen)  
15. Hans: (nickar. Tar armkrok på Nicole och de rör sig runt runt till musiken medan de sitter på golvet och skrattar högt)  
16. Hans: Jag ska pussa din rumpa... (till Nicole)  
17. Annie: Och så tar vi den här (byter låt) Hans kom och Nicole. (Barnen flyttar sig närmare Annie igen).  
18. Annie: Om rösten var djupare på den andra låten, vad är det här då?  
19. Hans: Ljusare.  
20. Annie: Va? Tjusigare? Sa du det?  
21. Hans: (skakar på huvudet)  
22. Annie: Ljusare! Ja-a

Hans hade hört låten tidigare hemma när hans pappa hade spelat den. Att han hade lättare att sätta ord på denna låt rösten var djupare (tur 13), kan det ha att göra med att musiken blev meningsfull för honom i och med att den var känd för honom sedan tidigare? Här är det också intressant att se att variationsmönstret kontrast, genom att rösterna är olika, verkligen fungerar. Fortfarande är det en ovan situation, men stämningen upplevs denna gång som mer lättsam och lekfull, barnen rör sig mer fritt, de skrattar och ler mycket. Annie säger att hon känner att hon har varit mer delaktig i upplägget av samlingen vilket kan vara en av orsakerna, de två barnen som deltar följer också traditionen i den historiska kontexten, de gör det som förväntas av dem, vilket leder till att Annie upplever kontroll över situationen. En annan orsak kan härledas till att Hans känner sig tryggare i situationen när det spelas en låt som han känner igen.

Vilka interaktionserbjudanden ger musiken? Låtens form är finstämd med akustisk gitarr och Johnny Cashs mörka, raspiga stämma. Det är en låt som skulle kunna refereras till som en riktig "tryckare", som bjuder in till att dansa nära någon man tycker om. Är det detta som Hans och Nicole upplever när de söker varandras närhet och att situationen upplevs så pass intim att Hans vill börja pussas? En alternativ tolkning är att det är ett sätt att söka stöd hos en kompis i en situation som är ovan och det inte är helt uttalat vilka förväntningar som finns av barnen.

## Excerpt 6

Annie plockar fram två cirkelformade vita papper.

23. Annie: Titta här! Om vi ska rita de två låtarna. Här (till Hans) Du får rita den första låten.  
24. Hans: Näää (ser förskräckt ut)  
25. Annie: Det får du.  
26. Hans: Nej, det vill jag inte.  
27. Annie: Nicole, vill du?  
28. Nicole: Nej, jag vill inte.  
29. Annie: Nej, då gör jag. Säg vad jag ska rita så gör jag det. Så vi kommer ihåg att det är den första låten. Hur ska vi göra? Hur ska vi rita så att vi känner igen att det är denna

- låten? (Sätter i gång cd-spelaren igen) Den mörka rösten hur ritar man det?
30. Hans: (Skjuter upp axlarna och visar handflatorna i en 'jag-har-ingen-aning-gest')

Annie börjar rita. Hans säger något ohörbart.

31. Hans: Vad blir det här?  
32. Annie: (Ritar ett manansikte)  
33. Hans: Man hör att han har skägg. (Tittar på när Annie ritar och ler, när Annie börjar bli färdig pekar Hans på teckningen): Och så skägg!  
34. Annie: (Ritar dit skägg)

När första låten är ritad undrar Annie hur den andra låten ska målas. Hon sätter igång Beatles-versionen av låten: "In my life".

38. Annie: Hur många är det som sjunger i denna låten då?  
39. Hans: Tio [...] Tre!  
40. Annie: Tre? (Ritar tre ansikten) Är det killar eller tjejer förresten?  
41. Hans: Killar  
42. Annie: Då har den här killen långt hår och mustasch. Bra!  
43. Nicole: Vänta nu kan man se! (Flyttar bilderna intill varandra).  
44. Annie: Ja, nu kan man se. [---] Nu ska vi se om Ni känner igen vilken av låtarna detta är. (Sätter igång Johnny Cash versionen).  
45. Hans: Den som vi hörde förut.  
46. Annie: Vilken var det då?  
47. Hans: (Skjuter upp axlarna - lyssnar - pekar på skäggman-bilden) Det var samma som den här.

Annie hittar ett sätt att konkretisera låtarna så att barnen är med på sambandet att bilden symboliserar en viss version av låten. Nicoles uttalande: Vänta nu kan man se! (Flyttar bilderna intill varandra) (tur 43) visar att bildrepresentationen kan kopplas till variation och samtidighet. Det blir en representation, ett medierande redskap (Vygotsky, 1978; Wallerstedt, 2010) som fungerar. En viktig aspekt i detta är att barnen känner delaktighet genom samverkan och kommunikation. Till en början får båda barnen erbjudande om att själva rita bilden, men när de avböjer erbjuder sig Annie att hjälpa dem att avbilda det de tycker att låten representerar. Det är kontroversiellt att rita på barns teckningar eller som här att rita åt barnen (jfr. Änggård, 2005). Viktigt här är dock att det inte handlar om bildskapande i sig utan att kommunicera om musik. Lärarens ritande här blir uppenbarligen något funktionellt.

Hans är den mest aktiva av barnen, kanske för att han känner störst samhörighet med låten som han känner igen sedan tidigare. Han har en förståelse av att mannen med den mörka skrovliga rösten har skägg, vilket även avbildas på bilden (Johnny Cash har dock renrakad haka). En man med skägg är stereotyp för en äldre manlig individ vilket även Johnny Cashes mörka stämma symboliserar, det kan vara en anledning till att Hans valde att representera låten som genom en bild på en "skäggman". Annie ger barnen redskap att analysera låtarnas likheter och skillnader genom att fråga hur många de tycker att det låter som sjunger i Beatles versionen och om de låter som killar eller tjejer. Detta tydliggör för barnen hur de kan sätta egna ord på sina lyssningserfarenheter.

## Excerpt 7

Samlingen fortgår genom att Annie spelar låtarna om varandra och barnen får peka på bilderna när de tror att de känner igen vilken av versionerna som spelas. Det blir lekfullt och många skratt när barnen ändrar sitt val när de hör på rösterna vem det är som sjunger. Introna på låtarna är snarlika, Beatles har dock med fler instrument och tempot är något snabbare. Sången (rösterna) skiljer sig dock åt i de två versionerna och barnen kan lätt para ihop rätt version till rätt bild så fort de hör sången. Annie ställer hela tiden frågor, men barnen har svårt att höra någon annan skillnad än just rösterna.

61. Annie: Nu, då? Kan man höra det på introt? (Sätter på Beatlesversionen)  
62. Nicole: (Pekar på Cash-bilden) Den?  
63. Annie: Vi får se

(När sången kommer pekar båda barnen på Beatles-bilden)

64. Hans: Nej den!  
65. Annie: Hur kom det sig att Ni trodde att det var han först?  
66. Nicole: För det lät samma  
67. Annie: Det lät samma. Ah. Men om vi ska röra lite på oss då. Vi börjar med den här (Pekar på Cash). Och så gör vi så här (gungar i takt med musiken). Hur ska vi röra oss då?

De provar att röra sig till de olika versionerna. Annie undrar om de kan känna någon skillnad, men får inget svar. Hon säger att hon känner att hon kan gunga fortare till Beatlesversionen.

76. Hans: (gungar med när Beatlesintrot spelar och pekar genast på den bilden).  
77. Annie: Vet du vad jag såg nu?  
78. Hans: (skakar på huvudet)  
79. Annie: Nu såg jag att du gjorde så här (gungar med i musiken) Du kände att den gick lite fortare och så pekade du på den bilden. Kände du det? Du gjorde det så himla snabbt och bra, så du kanske inte ens märkte det?  
80. Hans: Jag märkte det ens inte.  
81. Annie: Nej, du gjorde det så snabbt.  
82. Nicole: Hur gjorde du?  
83. Hans: Vet inte.  
84. Annie: Ska vi göra det igen. Ska vi se om vi kan testa?

Samlingen fortsätter med en lekfull underton. Barnen ser glada ut, skrattar och ger uttryck för att känna efter i kroppen vilken av låtarna som spelas. Snart hör/känner de skillnad redan efter de första tonerna. Efter ytterligare en liten stund börjar barnen visa sig ofokuserade och undrar om de ska gå ut och leka. Annie avslutar då samlingen.

Nicole uttrycker att det låter samma och en generalisering sker. Annie introducerar ett nytt sätt att lyssna på musiken, genom att känna efter i kroppen, hur snabbt man kan röra sig. Barnen har svårt att sätta ord på sitt nya verktyg men märker att det fungerar. Det är intressant att se hur kroppen därmed kan utgöra en plattform eller språngbräda för att höra tempot och bilden för att höra rösten (jfr. Pramling & Wallerstedt, 2009).

Jag och Annie utvärderar samlingen som hastigast och kommer fram till att det var ett lyckat koncept. Vi blir nyfikna på om det fungerar med fler barn eller om det lyckades så bra för att det var just den sammansättningen av barn. Annie bestämmer sig då för att ha en likadan samling fast med andra barn. Det har nu blivit eftermiddag och flera barn har hunnit gå hem.

De två som blev kvar i den ihoplottade gruppen kommer in i samlingslokalen. Kajsa och Jakob.

### Observation 3: Danssången och bebissången

Musikval: "In my life" – Johnny Cash/ The Beatles.

Deltagare: Lärare: Annie. Barn: Kajsa och Jakob.

#### Excerpt 8

Annie börjar samlingen på samma sätt som tidigare. Hon börjar dock med att introducera rörelser till låtarna tidigare än vid förra tillfället. Jakob som gärna rör mycket på sig hellre än att sitta stilla känner spontant att det gick lättare att dansa till Beatles-versionen än till Cash-versionen. När de tillsammans ska rita bilderna symboliserar därför "en dansande människa" Beatles-låten. När den andra låten ska ritas är Kajsa engagerad i hur låten ska avbildas:

12. Annie: Stort huvud. Och mer?  
13. Kajsa: ögon... [...]... hår...[...] och näsa...och ben  
14. Jakob: (Sätter sig nära Kajsa. Tittar på bilden och skrattar) Åh vad liten han är... Vad liten.  
15. Annie: Men om... (sätter på Beatles-versionen) Nu ska vi se om ni kan peka på vilken låt detta är. Om det är på den eller den.  
16. Jakob: (Pekar och tar upp Cash-bilden)  
17. Annie: (Ser lurig ut)  
18. Kajsa: Den! (Ivrigt när sången kommer in).  
19. Annie: Det var ju den som du dansar. Det var ju din danssång.  
20. Jakob: Titta här nu! (Ställer sig på huvudet och sparkar bak med benen).  
21. Annie: (Ändrar låt) Och nu då?  
22. Jakob: (Dansar runt och 'grymtar som en gris')  
23. Kajsa: (Pekar på rätt bild).  
24. Annie: Hur kunde du höra det så fort?  
25. Kajsa: (skrattar) Jag hörde det bara.  
26. Annie: Hur då? Vad duktig du är Kajsa! ... [...]... Ska vi se om Jakob också kan knäcka koden. Vilken låt är detta?  
27. Jakob: (Pekar på rätt bild)  
28. Annie: (Gör stora förvånade ögon) Hur kunde du veta det?  
29. Jakob: (rycker på axlarna).  
30. Annie: Nu då?  
31. Jakob: (Pekar på rätt bild igen).  
32. Annie: Hur kunde du veta det?  
33. Jakob: (Rycker på axlarna).  
34. Annie: Känner du det någonstans eller?  
35. Jakob: (Dansar runt på golvet) Vet inte!

Barnen är delaktiga i målandet av bilderna även denna gång, kanske i ännu högre grad än i den förra samlingen. Ritandet fångar även Jakobs intresse och han sätter sig ner en stund bredvid Kajsa för att se när bilden målas klart. Hans kommentar om att han tycker att mannen ser liten ut uppmärksammas dock inte. Kanske skulle Jakob känna större delaktighet om han fick vara med och påverka bildens utseende. Vilka förväntningar finns på barnen? Genom att kommentera att det var ju din danssång (tur 19), impliceras en förväntning på Jakob att han ska fortsätta att dansa runt. Det är tydligt att Jakob känner osäkerhet i situationen. Han ger sken av att försöka spela pajas genom att visa konster och grymta som en gris (tur 22), vilket kan vara en skenmanöver för att kamouflera osäkerheten. Denna samling är inte som samlingar brukar vara. När det spelas musik på förskolan så brukar det innebära att alla barnen får röra sig fritt till den. Nu nonchaleras Jakob ibland när han rör sig och ibland

uppmuntras det. Annie vänder sig enbart till Kajsa när det gäller att peka ut rätt bild så länge Jakob är uppe på golvet och dansar runt. Kajsa får också mycket beröm för att hon är duktig. Nu ska vi se om Jakob också kan knäcka koden (tur 26) implicerar att det är ingenting som förväntas av honom. När han trots det lyckas med uppgiften, möts han av stora förvånade ögon.

Även om det är en lustfylld och lekfull aktivitet så kräver uppgiften att det gäller att lösa uppgifter på "rätt" sätt. Det finns ett rätt svar, det gäller att känna igen och peka ut vilken sång barnen urskiljer. Detta blir därmed en form av testsituation. Annie försöker dock att utmana barnen genom att försöka få dem att sätta ord på hur de uppfattar musiken, men det är något som uppenbarligen är svårt att verbalisera. Samlingen fortgår och barnen fortsätter att välja den ena eller andra bilden till musiken. Det är tydligt av blickarna att det i första hand gäller att tolka in läraren (Annie) i vilket som är rätt och fel svar. De är prövande och inväntar Annies godkännande eller underkännande genom blickar.

Inget av barnen känner igen låtarna sedan tidigare. I ett senare utdrag av observationen blir det tydligt att det i första hand är bilderna som anses som mest meningsbärande för barnen:

### Excerpt 9

43. Annie: Vilken tycker du är bäst?  
44. Jakob: (pekar på Cash-bilden)  
45. Annie: Den? Varför då?  
46. Jakob: Jag vet inte... Det fanns ju så lite att välja på. Han är ju nästan som en bebis.  
47. Annie: Hur... Vilken tycker du är bäst? Den som vi spelar nu eller den som vi spelade innan?  
48. Kajsa: Den! (Cash-bilden)  
49. Annie: Varför tycker du att den är bäst?  
50. Kajsa: Åh... för att han är liten.  
51. Annie: För att han är liten? [...] Liten med mörk röst (härmar den mörka rösten). Och den här då? (sätter på Beatleslåten), sjunger de med mörk eller ljus röst?  
52. Kajsa: Ljus  
53. Annie: Hur gör man då?  
54. Kajsa: (Rycker på axlarna).  
55. Annie: Du då? Kan du sjunga med den lilla ljusa rösten?  
56. Jakob: (Tar en ljus ton)  
57. Annie: Kan du sjunga med den lilla ljusa rösten? (Härmar ljus röst).  
58. Jakob: (Sjunger några ljusa toner)  
59. Annie: Och så tar vi den mörka så får vi se  
60. Jakob: (fnissar)

Annie försöker hitta ett sätt att få in förståelsen på att det är musiken som ska fokuseras och inte bilderna som representerar den samma. Att tala om bilden på den lille mannen med den mörka rösten, tolkar jag som ett försök att ändra riktningen. Genom att uppmuntra barnen att själva pröva på den ljusa och den mörka rösten försöker hon göra musiken mer meningsfull för barnen. Det sker ingen generalisering kring dessa bilder. Det kan ha att göra med att det är för få bilder och för få låtar, vilket Jakob tydliggör genom uttalandet: Det fanns ju så lite att välja på. (tur 46). Det går därför inte att upptäcka ett mönster, nämligen att bilden symboliserar låtar som kan symboliseras på olika sätt.



När det gäller förväntningarna på barnen kan man ifrågasätta att Annie frågar Kajsa: Hur gör man då? (tur 53), vilket kan tolkas som att det är något som hon kan tänkas kunna. Jakob frågar hon: Kan du...? (tur 55), vilket i sin tur skulle kunna betyda att det inte är så självklart.

En intressant aspekt är att när Nicole och Jakob uppmuntrades till att dansa till musiken, blev det en nära dans med kramar till Cash även denna gång, detta kan stärka intrycket av att det är ett interaktionserbjudande i just den låten.

## Utvärdering av samlingen

Annie upplevde inte denna samling lika lyckad som den andra. Främst fokuserade hon på att Jakob hade verkat ofokuserad och inte suttit ner som förväntat. Även denna gång uttryckte hon en osäkerhet på hur hon skulle agera. Säkert i stor utsträckning för att jag tidigare poängterat att det är viktigt att få med alla barn utifrån deras förutsättningar. Hon trodde själv att det hade varit lättare att ha kontroll över situationen om hon känt ett mandat för att ställa högre krav på att Jakob följde den historiska kontexten, det vill säga att ”på samlingar sitter man ner så länge fröken säger så”. Hon uttryckte också en osäkerhet på att hon fokuserade på ”rätt” frågor och upplägg. Vi bollade tankar och idéer för nästa samlingstillfälle. Vi talade om ifall det skulle vara lättare för barnen att fokusera på musiken och de olika versionerna av låten om de spelades på olika cd-spelare som representationsform och att låtarna därmed kunde pekats ut och reflekteras över. Annie hade också en undran om jag kunde tänka mig att leda nästa samling och att hon kunde agera observatör. Jag hade tidigare erbjudit mig att göra detta och därför bestämde vi att så skulle ske. Annie uttryckte också att hon trodde att det skulle vara så mycket enklare för barnen att tala om musiken om det var låtar som de kände till sedan tidigare och redan hade en relation till. Därför föreslog hon bl.a. Emils ”Snickarboa” i filmversionen samt i gruppen Drängarnas version. Detta för att underlätta för barnen att kunna höra skillnader och olikheter och hur de kan kommuniceras.

Nästa samling planerades utifrån Emillåtar i form av två ”Hujedamej”-versioner (med Black Ingvars och originalet från filmen) samt tre versioner av låten ”Umbrella” i olika genrer och kontrastmönster av originalartisten hiphoparen Jay-Z och Rihanna, samt i två coverversioner av Baseballs (som gjort en rockabillyvariant) samt Vanilla Sky, som har gjort en mer rockig variant. Vi bestämde att även denna gång lotta ihop två grupper av barn.

## Observation 4: ”Nästan lika samma”

Musikval: ”Hujeda mig” – Black Ingvars/originallåt från Emilfilm samt ”Umbrella” – Rihanna/ The Baseballs/ Vanilla Sky.

Deltagare: Lärare: Pernilla, Barn: Nicole, Kajsa och Amanda.

### Excerpt 10

Nicole och Kajsa är med på musiksamling för andra gången. Amanda är med för första gången. Denna gång är det Pernilla som leder samlingen i samma rum som tidigare. Denna gång står det dock tre cd-spelare uppradade bredvid varandra.

2. Pernilla: Kom ni ihåg att jag berättade för er att jag går i skolan nu och att jag ska göra ett projekt som det heter om musik och vad barn hör i musiken, så nu gäller det att...
3. Nicole: Och vad det är för skillnad

4. Pernilla: Ja, du har ju varit med en gång Nicole. Nu är det så att jag ska spela lite låtar för er, så vill jag att ni lyssnar på dem och så vill jag att ni berättar för mig vad ni hör i musiken.
5. Nicole: skillnaden
6. Pernilla: Ja, precis, skillnaden, fast de är lite olika de här låtarna och då får ni berätta för mig vad ni hör och ni får säga till mig precis vad ni vill. Det finns ingenting som är rätt och ingenting som är fel. Utan jag vill bara höra vad ni tänker och vad ni tycker om musiken. Okej?

Med denna introduktion är tanken att barnen ska uppleva mindre prestationskrav. Det är ingen testningssituation där det gäller att svara rätt eller fel, jag är bara intresserad av att höra hur de upplever musiken. Det är tydligt att Nicole främst fick med sig att det gäller att höra skillnader från förra gången.

## Excerpt 11

Första låten som spelas från cd-spelaren 1 är "Hujedamej" med Black Ingvars. Den börjar lugnt och traditionellt, för att sedan "braka loss" i en hårdrocksversion. Barnen hoppar då till. När den 'vanliga' versionen spelas från cd-spelare 2 tittar barnen på varandra och kommenterar Andra Emil. Och när jag frågade hur de tycker den låter, svarar de vanlig och Inte likadan som den andra.

26. Pernilla: Nej, den låter inte likadant. Vem är det som sjunger?
27. Kajsa: Emils pappa
28. Amanda: Och sedan Emils mamma.
29. Pernilla: Ni kanske har sett den på film?
30. Samtliga: Ja
- [---]
37. Pernilla. Hur lät den här då? (pekar på cd-spelaren som spelat Black Ingvars versionen).
38. Samtliga: Bra (mumlar, osäkra)
39. Pernilla: Ja, men vad var det som var annorlunda från den här? Vem var det som sjöng där?
40. Kajsa: Emils pappa
41. Pernilla: Det lät som Emils pappa. Och på den här?
42. Nicole: Emils mamma.
43. Pernilla: Det var en tjej som sjöng där och en kille som sjöng där.

Därefter frågar jag barnen om de kan höra vad det var för instrument som spelade. Vi lyssnade på låtarna igen och de identifierar lite olika instrument.

61. Amanda: Flöjt... Gitarr
62. Pernilla: Ja, det var gitarr på den med. Vad det samma sorts gitarr?
63. (Alla skakar på huvudet)
64. Nicole: De såg likadana ut.
65. Pernilla: Såg de likadana ut, fast de lät lite olika?

Därmed kan det sägas att det har planterats in två nya redskap för barnen att analysera låtarnas variation med. Hur rösterna låter och om det är samma på de olika låtarna samt hur instrumenten låter och om det är samma på de olika låtarna. Därmed fungerar variationsmönstret kontrast igen.

## Excerpt 12

66. Pernilla: Vad bra! Ni kunde ju säga jättemycket olika om musiken och hur den lät. Nu tänkte jag att vi skulle lyssna på lite andra låtar.
67. Amanda: Några mer nya låtar?
68. Pernilla: Ja, lite nyare låtar. Det där var ju en låt som ni hade hört förut ja. Ska vi se. Nu ska jag spela en låt här och en låt här och en låt här (pekar på de olika spelarna). Så får ni lyssna och så ska vi se om ni kan säga vad som låter lika med dem och vad som låter olika med dem.

”Umbrella” med Rihanna spelas. Jag undrar om de känner igen den och när den kommer till refrängen, säger Amanda att hon har hört den på radion. Jag bekräftade att de kände igen den till viss del. Därefter frågar jag vem det var som sjöng. Och barnen svarar först en kille (som rappade) och sedan var det en tjej. Jag undrar också om de kunde höra lite olika instrument. Och de gav lite olika förslag: ”En trumma” och ”en flöjt”.

Därefter är det Baseballs version som spelas. Den kände barnen inte igen. Det enda som lät lika från den förra versionen var att det var trumma som spelade i båda låtarna.

95. Pernilla: Vad var det för låt då? Kunde ni höra det?
96. (Barnen tittar på varandra och skakar på huvudet): Ne-nej...
97. Pernilla: Om vi lyssnar igen ska vi höra... på refrängen som det heter. När man sjunger det som kommer om och om igen. (Försöker peka ut refrängen och mimar med i ”Under my umbrella”).

Vi lyssnar även på originalversionen och försöker jämföra, men barnen uppfattar ingen likhet. Vanilla Skys version spelas istället. Barnen lyssnar väldigt koncentrerat och när det kommer till ”ella, ella, ella...” lyser de upp.

104. Nicole: Samma som den! (Pekar på ettan och på trean). Fast där var det en kille och där var det en tjej!
105. Pernilla: Ja, där var det en kille och där var det en tjej, fast ni hörde att det lät lite likadant. De sjöng samma. ”Under my umbrella, ella, ella, ey, ey...” (sjunger med) Sjunger de så i den här? (sätter på Baseballs)
106. Amanda: Ella!
107. Pernilla: Ja, han sjunger Ella där med. Vad tror ni att den här sången heter? (pekar på ettan) Ni kommer ihåg att där sjöng man ”Under my umbrella - ella, ella, ella” och det gjorde de på den med (trean).
108. Nicole: Och på den ”ella” en gång.
109. Amanda: Nästan lika samma.
110. Pernilla: Ja, nästan lika samma. Kan det vara så att det är samma låt, fast att de sjunger den på olika sätt?
111. Samtliga: Nääää
112. Pernilla: De var inte så lika? Det var inte samma låt?
113. Nicole: Den var inte samma (pekar på tvåan).

Därefter provade barnen att röra sig till musiken. Amanda och Kajsa gick upp på golvet och snurrade runt till Rihanna-versionen. Nicole sitter kvar på golvet och snurrar lite, hon tittar på de andra. Kajsa och Amanda tar varandra i händerna för en ringdans. Amanda räcker ut en hand till Nicole och bjuder in henne till dansen också. Alla tre barn dansar runt tillsammans och skrattar högt.

Två av barnen har varit med vid tidigare samling och de vet vad som förväntas av dem och att det gäller att lyssna efter likheter och skillnader. Musiken och låtarna kommer mycket mer i

centrum än vid tidigare samlingar. Detta kan bero på att det blir tydligare vilken låt det gäller när de kommer från olika cd-spelare, istället för att olika föremål ska representera versionerna. Dessutom har lyssningssituationerna blivit lite mer av en vana för barnen, de vet vad som förväntas på ett annat sätt än tidigare.

Det blir tydligt att det underlättade för barnen att analysera likheterna när de fick redskap i form av hur rösterna lät och vilka instrument som spelade. Inom utvecklingspedagogiken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) talas det om betydelsen av riktadhet i lärsituationer. Att pedagogen medvetet riktar in barnens medvetande mot det som fokuseras i lärandet. Detta blir tydligt i denna samling, när refrängen ”pekas ut” och förtydligas genom att sjungandes betona det invarianta i Baseballs version. Det är intressant att ha i beaktande att den spelade skillnaden inte är lika med den upplevda skillnaden, t.ex att barnen erfar att det är samma låt (Rihanna och Vanilla Sky), det som var tänkt som en invariant bakgrund, istället för att erfar att det är olika röster, det som var tänkt att vara varierad figur. Variationsmönstret kontrast kan dock återigen sägas fungera här. Det är även intressant att ingen av barnen vid detta lyssningsexempel tar upp skillnaden i genrer, något som kan karaktäriseras som den mest musikaliskt uppenbara skillnaden.

Vikten av invarianser som Clarke (2005) beskriver som att något återkommer – låter lika - synliggörs som en viktig betydelse för meningen med musiken. Här var det refrängen, framför allt det återkommande: ”Ella, ella, ella” som blev meningsfullt i låten för barnen och när inte Baseballs sjöng just den snutten, innebar det att det inte var samma låt för barnen. Det är en stark gemenskap som råder i rummet och barnen ger varandra talutrymme och de lyssnar och lär av varandra. Det är tydligt att det är viktigt att alla ska känna sig inkluderade, varför den utsträckta handen mot Nicole i slutet av excerptet kan ses som en sådan rent fysisk inkluderande handling.

Nästa samling utfördes direkt efter föregående. Det var därför inte mycket tid för reflektion emellan de båda. En förändring som jag och Annie talade om var att spela den ”vanliga” Emilsången innan Black Ingvars´ variant. Annars var tanken att utgå från samma planerade koncept med den skillnaden att barngruppen var en annan. Denna gång var det första gången för samtliga barn, Amanda, Iris, Alice och Mustafa att vara med i den här typen av musiksamling. Det som blir tydligt i denna observation är att de tre flickorna samtalar, förhandlar och deltar. Mustafa sitter en bit ifrån mer som en betraktare. Vad beror det på? Att det inte är kamrater som Mustafa annars själv skulle välja att umgås med kan säkert spela in. Mustafa har inte svenska som sitt första språk, och frågan är om det blir tydligt nog för honom vad som förväntas av honom. Det är även oklart om han samma referenser som de andra barnen, om det är den typ av musik som han och hans familj lyssnar på hemma. Sundin (1995) skriver att barn lär sig tycka om vissa aspekter av musiken och att det därför är betydelsefullt vilken tidigare kunskap och estetiska och emotionella upplevelser barnet har för hur musiksmaken utvecklas.

## **Observation 5: Lenare och rockigare**

Musikval: ”Hujeda mig” – Black Ingvars/originallåt från Emilfilm samt ”Umbrella” – Rihanna/ The Baseballs/ Vanilla Sky.

Deltagare: Lärare: Pernilla, Barn: Amanda, Iris, Alice och Mustafa.

## Excerpt 13

När Emilsången börjar spelas blir de tre flickorna väldigt engagerade:

5. Alice: Den har jag hemma på min spelare!  
6. Iris: Och jag har den filmen!  
7. Lovisa: Och jag har också den!  
8. Alice: Jag har också den! Och på min spelare!  
9. Iris: (gungar med i musiken)  
10. Alice: (sjunger med i låten, tittar på de andra två som också sjunger med).  
11. Mustafa: (sitter en bit ifrån de andra men tittar på dem. Är inte med och interagerar till musiken).

Jag undrar om de hör vem det är som sjunger och det uppstår en konflikt om det är Lina eller Emils mamma som sjunger. Jag försöker att tona ner betydelsen, genom att säga att det är i alla fall en tjej som sjunger, det kan vi vara överens om. Iris nöjer sig inte med det, hon har filmen hemma: "Jag får se vem det är och det är Emils mamma".

På frågan om de kunde urskilja några instrument hade barnen svårt att nämna något. Sedan spelas Black Ingvars version.

29. Pernilla: Känner ni igen den?  
30. Lovisa och Iris: (skakar på huvudet) Nääee  
31. Alice: Jag känner igen den, jag har ju hört den hemma hos mig.  
32. Iris: Jag tror nog att jag har den.  
33. Pernilla: Men det lät ju som att ni sjöng med.  
34. Alice: Det var jag  
35. Iris: Och jag, lite  
36. Pernilla: Var det något som lät lika på den här?  
37. Alice: Nääee  
38. Pernilla: Inte lika alls? Inte vad de sjunger eller hur de sjunger?  
39. Lovisa: Jo vad de sjöng.  
40. Iris: På början på den så var det lik som den andra.  
41. Pernilla: jaaa (viskar)  
42. Lovisa: Naj (bestämt)  
43. Iris: jo  
44. Lovisa: Det var lite lenare.  
45. Pernilla: Det var lite lenare i början. Hur blev det sedan då?  
46. Iris: (Härmar den skrovliga rösten)  
47. Lovisa: ...igare (ohörbart)  
48. Pernilla: Brötigare, sa du det?  
49. Lovisa: Ja, rockigare.  
50. Pernilla: Rockigare! Ja det håller jag med om!

Här tydliggörs hur förståelsen förändras genom att barnen får frågor som utmanar dem och att de tillsammans kan reflektera över vad de hört. Till en början kunde inte barnen höra någon likhet mellan låtarna, men när de lyssnat efter och funderat så hörde de att det var samma text fast att den var i en rockigare version. Här framkommer också att åtminstone ett av barnen har en förkunskap om genren rock. Hon kan även sätta ord på att den andra sången som hon karaktäriserade som lenare.

Även i den här barngruppen blir det tydligt att Rihannas och Vanilla Skys versioner är samma låt. Baseballs låt tycker de låter som en jullåt och att den är knasig. De kunde även resonera kring att det var olika på vem som sjung de olika låtarna och att en del instrument som spelade var samma på de olika versionerna. Det resoneras ofta om ifall de har hört låtarna

föret. Det verkar vara viktigt att poängtera om det är en låt som barnen har en relation till sedan tidigare, om det är en låt som de känner igen.

De tre flickorna är samspelta och de delade ritualerna i och med lyssnandet blir väldigt tydliga. De kan ändra uppfattning om någon av de andra har en annan förståelse. Även när de rör sig till musiken anpassar de sig efter varandra så att de dansar på liknande sätt i de olika låtarna. De har olika dansstilar till de tre olika versionerna. Att de även förhandlar vänskapsfrågor blir också tydligt bland annat när Rihannas låt spelas:

### Excerpt 14

62. Pernilla: Känner ni igen den här?  
63. Alice: (Nickar, söker Iris' blick).  
64. Lovisa: Näe  
65. Alice: jo, jag kände igen den, jag har den i bilen.  
66. Iris: Ja-a Alice och jag har den.  
67. Alice: I bilen!  
68. Iris: Jag kan se den på TV och så har jag den i bilen.  
69. Pernilla: Hur tyckte ni att den lät?  
70. Alice: Som min!  
71. Iris: Ja, den lät som min också.

När det gäller hur barnen rör sig till musiken blir det tydligt vilka interaktionserbjudanden den fysiska kontexten ger till barnen. Vanilla Skys version får verkligen igång barnen (de tre flickorna) och de kryper med tunga steg över hela golvet. I ena hörnet av rummet finns en ribbstol och där dansar sig Alice upp, innan jag som lärare kallar henne tillbaka till sin plats. Då får den historiska kontexten överhanden över den fysiska kontexten.

Mustafa hade som tidigare nämnts en tillbakadragen roll i samlngen. De övriga barnen gjorde heller inte som vid tidigare exempel några försök till att inkludera honom i gruppen. Jag gjorde dock små försök till att göra honom mer delaktig i samlngen.

### Excerpt 15

Vanilla Skys låt har spelats och barnen har pekat ut att den och Rihannas låt är samma.

108. Pernilla: Du pekade på den och sa att det lät lika. Var det samma låt?  
109. Lovisa: Yes  
110. Pernilla: Men var de helt lika?  
111. Alice: nåååå  
112. Pernilla: Det var något som skiljde?  
113. Alice: Nån som sjungde  
114. Iris: Instrumenten  
115. Pernilla: Instrumenten var inte samma.  
116. Lovisa: fast där var det en kille och där var det en tjej.  
117. Pernilla: just det!  
118. Iris: Och inte samma röst  
119. Mustafa: (Viker ner sina byxben och slår på dem som ett trumsolo)  
120. Pernilla: Nej just det Mustafa. Det var någonting som du gjorde där som lät lite mer på den än på den. Var det så du tänkte?  
121. (De andra tar efter och trummar på benen.)  
122. Mustafa: (skakar på huvudet) Nej, jag gjorde så här så den (byxkanten) går ner.  
123. Pernilla: Nä-hä.. Jag tänkte att du kanske tyckte att det lät lite mer så på den än på den.  
122. Mustafa: (skakar på huvudet)

123. Pernilla: var det något du tänkte på Mustafa som var lika och olika på de olika?

124. Mustafa: neej.

På slutet får barnen dansa och röra sig till musiken som de vill. De väljer då Vanilla Sky-versionen. Mustafa flyttar sig i och med detta och sätter sig precis intill bandspelaren och börjar trumma sig provande på knäna.

Änggård (2006) beskriver hur hon i de bildskapande aktiviteter hon studerat ser att barnen använder dessa för att skapa samhörighet. Hon ser att kön, speciellt bland flickor, är en viktig aspekt när barnen ger uttryck för samhörighet. Jag ser här en tydlig parallell till musiklyssnandet. Flickorna för inkluderande (och därmed samtidigt exkluderande) processer när de förhandlar om vem som har vilken musik hemma och när de tillsammans skapar rörelseformer för de olika musikgenrerna. ”Att alla har rätt att slå sig ner innebär, som tidigare påpekats, inte att barnen deltar på samma villkor. De förhandlar oavbrutet om vem som ska vara tillsammans med vem, vem som ska uteslutas ur gemenskapen och vem som ska bestämma” (Änggård, 2006, sid. 118). Mustafa blir därmed utesluten ur gemenskapen. Vid den tidigare samlingen som bestod av tre flickor blev samtliga inkluderade i dansen. Berodde det på att samtliga var flickor? Dessa frågor gjorde mig och Annie nyfikna på hur Mustafa skulle agera i en annan sammansättning av barn.

### Forskargruppsmöte 3

Vi tittar på filmerna tillsammans och reflekterar över att det är svårt för barnen att tala om musiken när de inte vet vad som förväntas av dem. När lärarna har introducerat vissa begrepp t.ex. instrument är detta som barnen tar fasta på och talar vidare om. Går det att lärarna planterar in något medvetet för att få barnen att reflektera kring detta, t.ex. tempo? Barnen har svårt att veta vad aktiviteten går ut på. Hur kan de knyta an till aktiviteten? När barnen kände igen låtarna och hade en anknytning till dem var det lättare att reflektera kring dem. Kan lärarna ha användning av det genom att fråga om de har hört det förut? Om det liknar något de hört förut? Vi samtalande om det ekologiska perspektivet, dvs. att det som är meningsfullt är det som man känner igen och har erfarenhet av.

Vi talade mycket om hur barnen rörde sig till musiken. Detta var något som skedde spontant och det var svårt för barnen att sitta stilla och tala om musiken. Lyssningen är här inte enbart en auditiv utan också en visuell och en kollektiv aktivitet. Barnen interagerar på flera sätt till musiken. Barngruppen och även rummet bjuder in till interaktion. Det vi kunde få fram var bl.a. att barnen kunde urskilja dels genom språkliga kategorier (len, djup, ljus) och även hade viss genrekunskap (rock, rockigare).

Variationen i låtarna verkade inte utgöra så stor skillnad.

Hur ska vi gå vidare?

- Pernilla ska ha ett uppföljningssamtal med lärare Annie och titta på filmerna tillsammans samt ge feedback.
- Vi ska ha nya samlingar på förskolan och då introducera en lek: Brassens ”en ska bort” med tre olika musiklåtar, gärna börja med tre lätta, konkreta objekt och sedan introducera musik.

- Få in mer rörelse i aktiviteterna. Bra att även läraren är med och rör sig till musiken, genom att introducera dans och olika rörelsemönster.
- Viktigt att vara analytiskt öppen eftersom det är en explorativ studie.

## Uppföljningsträff med läraren Annie

Jag och Annie började med att titta på filmerna och jag påpekade vikten av att fokusera det positiva, det vi har gjort bra. Hur kan vi göra det ännu bättre? Hur ska vi gå vidare? En aspekt som tydliggjordes genom filmerna och som Annie inte själv var medveten om vid lärsituationen var att t.ex. Anton och Jakob som hon vid samlingssituationerna upplevt som provocerade eftersom de inte följde förväntningarna att sitta stilla, lyssna och delta, visst deltog och lyssnade och följde instruktionerna och kunde visa på resultat, även om det inte var lika tydligt som hos de andra barnen.

Vi talade om hur vi kan göra lyssningssituationerna mer naturliga i förskolan. Hur kan barnen få lära genom lek? Annie trodde på förslaget att introducera "Brasse-leken". Vi talade om låtar som barnen själva skulle välja och Annie berättade att den stora favoriten på förskolan just nu var melodifestivallåten "Manboy" med Erik Saade. Jag betonade vikten av att uppmuntra barnens rörelser och poängen *att göra leder till en ökad förståelse genom variation*, vilket tydliggörs genom *metasamtal*.

Vi planerade inför samling nummer sex. I veckan skulle Annie introducera "Brasse-leken" genom att använda olika föremål på samlingen. Jag skulle ordna fram "Manboy" och ännu en populär låt, gärna i två versioner. Det blev en äldre melodifestivallåt som barnen kunde "Cara Mia" med Måns Zelmerlöv som även finns i akustisk version. Även vid detta tillfälle lottade vi ihop barngrupper utifrån de barn som var på förskolan den dagen och som ville delta i samling och som av föräldrarna hade godkänt medverkan. Vi använde oss även denna gång av tre cd-spelare då vi upplevt goda resultat av dem tidigare, för att ytterligare tydliggöra skillnaderna vek vi färgade A4-papper som vi skrev siffrorna 1, 2, 3 på och ställde framför cd-spelarna.

## Observation 6: "Vad är skillnad?"

Musikval: "Manboy" – Erik Saade samt "Cara Mia" – Måns Zelmerlöv (akustisk samt i originalversion).

Deltagare: Lärare: Annie. Barn: Anton, Amanda, Ali, Mustafa.

## Excerpt 16

Amanda, Anton, Ali och Mustafa sitter tillsammans med lärare Annie i samlingsrummet. De har varit nyfikna och förväntansfulla inför samlingen och lyssnat när CD-spelarna har provspelats.

1. Annie: Ali du har inte varit med, men Mustafa du har varit med på detta förut och Anton och Amanda. Eller hur? Och nu har Pernilla kommit med nya låtar. Hon är så himla lurig den där Pernilla
2. Anton: Men varför har hon ett och två och tre och fyra?
3. Annie: Ja, precis, varför har hon ett och två och tre? Varför tror du?
4. Anton: Ettan är Manboy.
5. Annie: Ska vi lyssna?



(Alla pojkar ligger på golvet. "Manboy" spelas).

6. Anton: Manboy...

7. Amanda: Manboy...

(Barnen ser glada ut och nickar i takt med musiken. Anton sätter sig upp igen.)

8. Annie: Vad tror ni att det är på tvåan?

9. Anton: Eh..Manboy..Nej!

10. Amanda: eh..eh.. Cara cara mia!

11. Annie: Eh (skrattar) Någon som har tjuvlyssnat eller? Är ni med? Ska vi lyssna eller? (sätter på akustiska "Cara mia"). Vad är det för låt? Sätt er upp så hör ni bättre. (Ali sätter sig upp).

12. Amanda: (räcker upp handen) Cara cara mia (sjunger)

(Alla låtar spelas upp).

13. Annie: Vet ni vad, nu har ni lyssnat på alla. Här var det, på ettan var det?

14. Amanda: Manboy

15. Anton: Manboy

16. Annie: På tvåan var det?

17. Amanda: Cara cara mia

18. Annie: Och på trean var det?

19. Amanda: Cara cara mia (sjunger)

20. Annie: Nu ska vi... Är det samma Cara mia?

21. Amanda: Nej?

(De två låtarna spelas om vartannat. Mustafa söker sig till Ali, dansar med händerna och rafsar honom på armen. Ali ler tillbaka, men håller upp sin arm i en gest att han vill att han slutar. När musiken spelas börjar Ali snurra runt sittande på golvet och Mustafa följer med i samma dans).

46. Annie: Mustafa! Vad var det för skillnad?

47. Amanda: (räcker upp handen lite osäkert) En annan människa?

48. Annie: Är det det? Är det inte Måns?

49. Annie: Mustafa, vad är det för skillnad?

50. Mustafa: (säger något ohörbart)

51. Annie: Kom närmare, jag hör inte vad du säger...

52. Mustafa: Vad är skillnad?

53. Annie: Det är när det inte låter riktigt samma.

54. Mustafa: Inte samma...

Här blir det tydligt att samlingen inte är fullt anpassad efter allas behov då Mustafa inte riktigt behärskar de olika begrepp som Annie använder när hon ber dem att analysera musiken. Detta kan vara en av anledningarna till att Mustafa inte var lika delaktig vid det förra samlingstillfället. Det är också tydligt att Mustafa söker samhörighet med Ali som bekräftar honom med ett leende, men inte uppmuntrar honom till vidare kroppskontakt. De skapar dock en stark samhörighetskänsla genom att delta i ritualen i samma spontandans: att snurra runt sittandes på golvet. Mustafa följer Ali. Att de tre pojkarna till en början ligger ner bekräftar också delandet av ritualer och att kön är ett tydligt sätt att markera samhörighet även när det gäller pojkarna. Amanda anar att det är en skillnad på de två olika "Cara mia" versionerna, men kan inte riktigt verbalisera vad. Hon prövar ett av de redskap som tidigare har

introducerats när det gäller att analysera olikheter och skillnader i musiken: Vem är det som sjunger?

## Excerpt 17

Annie instruerar nu att de ska röra sig till musiken. De ställer sig alla upp utom Anton som sitter kvar vid spelarna och justerar papperna med siffror på som inte håller sig på plats. Annie försöker få med honom men han nonchalerar det erbjudandet. Till ”Manboy” börjar Amanda spontant vicka med höfterna i sidled och de andra hakar på samma rörelse. När den mer stillsamma akustiska versionen av ”Cara mia” spelas tittar barnen på varandra, känner in musiken och börjar vagga lugnt från sida till sida. Amanda har som förslag att de kan snurra runt som i piruetter till musiken och de andra gör likadant. När den mer fartfyllda ”Cara mia” spelas börjar barnen vicka på höfterna på samma sätt som de gjorde till ”Manboy”. Anton sitter fortfarande på golvet, men gungar med i musiken.

75. Annie: Ah..vad ni är duktiga! (stänger av musiken) kom och sätt er. Kommer ni ihåg på samlingen i går. Anton, för du var med i går, va? Kom! I går hade jag en påse med mig och i påsen hade jag grejer och så lade jag ut tre grejer och så skulle ni välja vilken som skulle bort. Kom ni ihåg det? Om vi säger samma här. Vi har den här låten här (spelar en snutt på varje låt) Vilken ska bort?
76. Amanda: (pekar på tvåan).
77. Annie: Den? För att?
78. Amanda: (rycker på axlarna)
79. Annie: Varför tycker du att den ska bort?
80. Amanda: För att... vet inte (ser generad ut)
81. Annie: Du vet inte. Det är någonting som gör att du tycker att den är annorlunda, att den ska bort.
82. Ali: För att den är minst!
83. Annie: Den är minst? Hur tänker du då?
84. Amanda: För att bandspelaren är/
85. Annie: / vänta! Jag är nyfiken på hur Ali tänker att den är minst. Du tänker att bandspelaren är minst?
86. Ali: (nickar)
87. Annie: Ja, det är helt rätt. Mer då? Ali, vilken tycker du ska bort?
88. Ali: Eh... denna! (pekar på trean)
89. Annie: Trean? Varför då?
90. Ali: (säger något ohörbart)
91. Annie: Ja-ha, du tänker så. Men om man tänker på låtarna då? Här Anton kom till mig (lyfter upp Anton i knät) Du är ju duktig på det här Anton. Ska vi se om det kommer till dig också. Om man tänker på låtarna, inte på bandspelarna. Amanda tyckte att tvåan skulle bort, för att?
92. Amanda: Den låter inte likt den
93. Annie: Nej det har du alldeles rätt i. Den låter inte likt den. Men vad är det som inte låter lika då?
94. Amanda: Med den! (pekar på trean)
95. Annie: Med den andra Cara mia? Vad är skillnaden då?
96. Amanda: För att det inte är samma instrument.

Ali uttrycker att tvåan är minst (tur 82). Både Amanda och Annie förutsätter att han talar om bandspelaren som inte är lika de andra två. Det skulle också kunna vara ett uttryck för att den inte låter lika mycket ljudmässigt som de andra två låtarna. Det är färre instrument i den och det skulle kunna uttryckas att den låten därför är mindre. Amanda har nu kommit till

insikt att skillnaden kan ha att göra med det andra analytiska redskap som hon har blivit introducerad inför. Det är inte samma instrument som spelas i de olika versionerna.

## Excerpt 18

Anton har under största delen av samlingen suttit en bit ifrån de andra och pysslat med nummerlapparna nära cd-spelarna. Så fort en ny låt har spelats har han flyttat till den cd-spelaren. När han visar sig mer rastlös låter Annie honom sitta i sitt knä i ett försök att få honom delaktig. Han sitter där en stund, men så fort Annie släpper taget för att sköta cd-spelaren kryper han iväg. En stund senare gör han även klart jag vill gå ut. Annie svarar då:

115. Annie:       Nej! Du har valt att vara här, så då får man vara här. Så då får man vara kvar! Jo, så är det faktiskt! Du fick ett val i början Anton och du valde att vara kvar. Så är det!

Anton ställer sig då vid dörren och hoppar för att kunna se ut genom rutan. De andra vänder ryggen åt honom. Annie avslutar med att fråga barnen vilken av låtarna de tycker är bäst.

116. Annie:       Mustafa, vilken sång tycker du är bäst?  
117. Mustafa:     (pekar på ettan med foten).  
118. Annie:       Manboy. Varför då?  
119. Mustafa:     Kanske för att... han sjunger rätt!  
120. Annie:       Han sjunger rätt?  
121. Annie:       Minsann, minsann. Och vilken tycker du är bäst Ali?  
122. Ali:          Manboy  
123. Annie:       Manboy också. Varför då?  
124. Ali:          Han spelar bra... musik...  
125. Annie:       Ja, och Amanda då?  
126. Amanda:     Manboy  
127. Annie:       Manboy, den var bäst för att?  
128. Amanda:     Jag tycker om hans låt.  
129. Annie:       Då vann Manboy! (applåderar)

Anton som aldrig fick frågan avslutar sitt hoppande framför dörren. Tittar på de andra och pekar på ettan.

Även vid detta tillfälle deltar Anton i samlingen på ett annat sätt än de andra barnen. Om det är för att det inte skapas rätt förutsättningar för honom att vara med i samlingen eller att han inte är motiverad framgår inte. Det är dock tydligt att han i samlingens inledning är väldigt entusiastisk, det är musik som verkligen tilltalar honom. Barnen ger samtliga tydligt uttryck för att det är låtar i deras smak, som de själva gärna väljer att lyssna på och som tilltalar dem. Precis som vid förra tillfället som Anton deltog i kryper han nära cd-spelarna. Har han ett behov av att känna vibrationen från musiken? Har han svårt att höra den? Ställs det för höga krav att vara både aktivt lyssnade och verbalt analyserande?

Anton ger uttryck för att han inte längre finner det meningsfullt att vara med i samlingen. Han vill gå ut. Detta ingår inte i den historiska kontexten. Speciellt inte när man från början har accepterat villkoren. Han får därför inte gå ut ur rummet, däremot exkluderas han tydligt från de övriga, då han osynliggörs och inte får frågan vilken låt han tycker bäst om.

Mustafa uttrycker att han tycker att "Manboy" är den bästa låten, för att han sjunger rätt (tur 119). Detta kan tolkas som ett uttryck på att det är en låt som Mustafa känner igen

och den låter precis som den brukar göra: ”rätt” med andra ord, eller som Clarke (2005) skulle ha uttryckt det, låten blir meningsfull eftersom den är invariant mot tidigare erfarenhet.

## Observation 7: Snabb och långsam

Musikval: ”Manboy” – Erik Saade samt ”Cara Mia” – Måns Zelmerlöw (akustisk samt i originalversion).

Deltagare: Lärare: Annie. Barn: Ardi, Lovisa, Iris och Hans.

### Excerpt 19

Denna gång är det Lovisa, Hans, Iris och nykomlingen Ardi som ska få vara med på samlingen. Det är samma planerade upplägg som vid föregående tillfälle. Barnen lyser upp och ser glada ut när ”Manboy” spelas, alla känner igen den och vill gärna börja dansa. När den akustiska versionen av ”Cara Mia” spelas ser barnen lite mer fundersamma ut och tittar på varandra.

20. Iris: Jag har den här i bilen.  
21. Hans: (Tittar på Iris och ler, ser fundersam ut) Den har jag också i bilen.  
22. Annie: Vad är det för sång då?  
23. Lovisa: (rycker på axlarna)  
24. Annie: Okej, då kör vi denna då (sätter på bandspelare tre).  
25. Hans: Ja, denna! Jag vet!  
26. Annie: Ja, säg!  
27. Hans: Cara Mia.  
28. Annie: Hur kan ni veta det så fort?  
29. Lovisa: Men, den låter ju likadant (pekar på tvåan).  
30. Annie: Som den? Jaså då får vi lyssna igen då.  
31. Lovisa: Nästan  
32. Iris: Samma röst tycker jag  
33. Hans: Jag med

Vid första lyssningen av ”Cara Mia” är barnen lite osäkra, de känner igen den, men har inte hört den jättemånga gånger. Kan jag har den i bilen (tur 20) vara en omskrivning för detta? Det var samma uttryck som användes när de kände igen Rihanna, men inte var helt bekant med den låten. Lovisa uppmärksammar att den är lik original ”Cara Mia”. Det första analysverktyget de då tar till är: Vem är det som sjunger? Och det låter som samma i detta fall, enligt Hans och Iris.

### Excerpt 20

57. Annie: Är det samma takt? Och med takt menas så här ”gung i”.  
58. Lovisa: (pekar på B2) Gung i den och inte i den (B3).  
59. Annie: Vad är det i den då? (sätter i gång B3)  
60. Iris: (Känner efter studsar upp och ner- sittandes) Gupp upp och ner!

Alla prövar att guppa upp och ner till musiken. Sedan får de instruktioner att försöka guppa upp och ner till den lugna ”Cara Mia”. Alla tittar på varandra och känner in musiken. De försöker guppa upp och ner men lyckas inte. De följer varandra och börjar i stället vagga fram och tillbaka.

65. Annie: Nej, inte upp och ner, utan gunga lite. Vad är det för skillnad då?  
66. Iris: Den andra gungar snabbt.

67. Annie: Den andra är snabb ja, och vad är den här då?  
68. Hans: Långsam.

Annie introducerar här ännu ett analysredskap: Hur det känns i kroppen. Genom att känna in musiken kan de uppleva att den ena låten gungar snabbt och den andra långsamt. Den delade ritualen, att lyssna, är tydligt och samhörigheten mellan barn och pedagog verkar vara god. Alla lyssnar på varandra, de har mycket ögonkontakt och följer varandra i rörelserna.

## Excerpt 21

Lovisa försöker dra upp Hans till en dans när "Manboy" spelas nästa gång, men än är det inte dags att dansa, enligt Annie. Hans tittar mycket på Lovisa och ger henne en spontan kram. När det ska börja dansa till musiken står Hans stilla och tittar på de andra, han går fram till Lovisa och bjuder upp: Ska vi dansa? Lovisa ser glad men tveksam ut. Men sedan bestämmer hon sig: Ja, jag vill dansa. Hans och Lovisa dansar tillsammans till "Manboy". Annie kommenterar att det är meningen att de ska dansa en och en. När den lugna "Cara mia" spelas går Hans fram till Lovisa för ännu en dans. Annie tar Hans i armen:

89. Annie: Hans om du låter henne vara så får du tänka själv. Hur känns det i din kropp?  
90. Hans: Ingenting  
91. (Lovisa tar tag i Hans för att dansa mer, men Annie Kommenterar):  
92. Annie: Ingenting? Låt honom va, Lovisa. Okej?  
93. (Hans står rakt upp och ner på golvet utan att röra sig det minsta till musiken).

Det kan tydligt uppfattas som att Hans känner sig obekvämt i att själv röra sig till musiken. Han söker stöd (scaffolding) för att våga röra sig till musiken. Att han säger att han känner ingenting (tur 90) när han är själv kan ses som ett uttryck för detta. Däremot när han får stöd och hjälp av en annan, så har han lättare att känna in låten. Detta är något som Lovisa uppmärksammar men inte läraren, som tycker att det är viktigt att var och en själva känner in hur de upplever musiken. Barnens samhörighet, de delade ritualerna och deras inkluderande processer får därmed en överordnande betydelse för barnen än lärarens instruktioner.

## Excerpt 22

När Annie och barnen har rört sig på olika sätt till musiken sammanfattar hon:

105. Annie: Ja, alltså, på ettan var det lite hopp med snurr. Tvåan var ingenting eller bara vagga lite och trean att man blev lite glad va? Har jag fattat det rätt eller var det något mer ni ville säga?  
106. (Barnen skakar på huvudet): Nää  
107. Annie: Kom, kom, sätt er. Vad händer i kroppen när man hör musik?  
108. Lovisa: Eh, man vill dansa  
109. Iris: Och så blir man glad, lite så där

Annie gör barnen uppmärksamma på hur viktigt deras eget inflytande är när hon frågar om hon har uppfattat olikheterna i barnen uttryck. Hon metakommunicerar därmed att det finns dessa skillnader i hur musiken kan uppfattas med kroppen.

## Excerpt 23

Barnen kommer återigen in på att de två "Cara mia"-versionerna är lika, men de har svårt att sätta fingret på vad det är.

128. Annie: Men berätta för mig, för jag vet inte. Hur kan det vara samma låt fast de låter inte lika?
129. Lovisa: Det är inte samma människa som sjunger.
130. Annie: Inte samma människa?
131. Lovisa: Nej
132. Iris: Fast de har samma röst
133. Annie: Hur kommer det sig då?
134. Lovisa: De kanske är tvillingar... eller syskon...  
[---]
141. Annie: Om jag säger att det är Måns som sjunger på både den här (sätter på B2) och den här (sätter på B3) Hur tror ni att han när han sjunger på den här, vad har han för instrument här (B2)?
142. Iris: Gitarr
143. Annie: Gitarr (nickar) och här då? (sätter på B3)
144. Lovisa: Trumma
145. Annie: Trumma och?
146. Lovisa: Taktpinnar
147. Annie: Vad är det som gör... för det har ni ju sagt att den är lite långsammare, vad är det som gör att låten, att trean låter snabbare?
148. Iris: Han kanske sjunger snabbare
150. Annie: Ja det gör han faktiskt
151. Lovisa: Jättesnabbt.
152. Hans: Det var det jag tänkte på.

Genom att ställa frågor uppmärksammar Annie barnen på att det inte är det första analysredskapet (vem det är som sjunger) som gäller som skillnad i de två "Cara Mia"-versionerna. Hon frågar därmed om instrumenten och barnen kommer fram till att det är en tydligare markering på tempot i originalversionen, genom att det hörs trummor. Hon metakommunicerar om att de tidigare har kommit fram till att det gick långsammare i den akustiska versionen och hon undrar då på vilket sätt den andra låten blir snabbare. Måns Zelmerlöv sjunger snabbare i den andra versionen blir barnens kommentar då. Hans kommenterar att det var det han tänkte på (tur 152) vilket kan tolkas som att han själv hade svårt att verbalisera de olika skillnaderna som han faktiskt hörde. Förmodligen har han med hjälp av de andra fått syn på nya sätt att sätta ord på analyserandet av musiken.

## Excerpt 24

Därefter introducerar Annie "Brasse-leken". Hon frågar först Ardi vilken av låtarna som han tycker ska bort.

163. Ardi: Jag tycker att Manboy är bästare!
164. Annie: Du tycker att Manboy ska vara kvar, men vilken ska bort?
165. Ardi: Den! (pekar på trean)... för den är snabb...

Samtliga barn väljer bort trean, men anger olika skäl:

167. Lovisa: För att den är bäst
168. Hans: Den är inte bra
169. Iris: För den är bäst och den är snabb.

170. Annie: Den är bäst och den är snabb, så den ska rätt ner i din ficka, är det så?  
171. Ardi: Och Manboy ska rätt ner i min ficka!

Annie tolkar det som att Ardi inte väljer bort ”Manboy” för att han tycker den är bäst. Lovisa verkar i och med sitt sätt att argumentera för att hon väljer bort den bästa låten att hon har tolkat att det var så som Ardi också tänkte. Ardis sätt att avsluta excerptet kan också tolkas som att det var så han tänkte. Delandet av ritualen blir tydligt även här. Barnen väljer bort samma låt, även om de anger olika skäl för det.

## Excerpt 25

Annie avslutar samlingen med att alla barn får dansa loss till ”Manboy”. Iris och Ardi ställer sig genast upp och börjar dansa. Hans sitter kvar och tittar uppfodrande på Lovisa. Lovisa går fram och drar upp honom till en dans. JA ropar Iris och tar tag i deras händer och dansar också med. Ardi går också fram och tillsammans börjar alla fyra en spontan ringdans med sladd, så de ramlar omkull. De ser väldigt glada ut och skrattar mycket. När långsamma ”Cara Mia” spelas säger Iris att nu får de dansa långsamt. De dansar lugnt runt och när snabba ”Cara mia” kommer är det full fart på ringdansen igen. Alla barnen! utropar Ardi. Igen! Igen! Igen! Blir reaktionen när Annie stänger av och säger att det är slut för denna gång.

Barnens samspel kan här tolkas som ett uttryck för inkluderande processer och vikten av samhörighet. Här är inte könsaspekten något som är betydelsefullt. Alla tycks delta på lika villkor och de anpassar sig efter varandra.

## Observation 8: Tango och snabbare

Den sista samlingen som gjordes var Mustafa, Iris och Amanda med på. Vi valde en ny gruppammansättning och vi valde att spela de tre ”Umbrella”-versionerna för att se hur barnen då skulle välja. Mustafa visar ganska tydligt att han inte uppskattar att vara med på ännu en samling. Om det är för att han inte har sin kompis Ali med eller av andra orsaker framkommer inte. Att flickorna söker samhörighet blir också tydligt när Amanda i början väljer att byta plats för att sitta bredvid Iris. Det som är intressant här är att flickorna tydligt visar vad de har fått med sig för analysverktyg från föregående samlingar. De känner även igen låtarna från samlingen en dryg vecka tidigare. Mustafa skakar dock på huvudet och uttrycker att han inte känner igen dem.

## Excerpt 26

67. Amanda: Ettan och trean.  
68. Annie: Ettan och trean var lika. Ska vi lyssna? [...] Vad var det som var lika?  
69. Amanda: Samma låt.  
70. Annie: Samma låt och mer?  
71. Amanda: Trumma och trumma, båda har trumma.  
72. Annie: Och mer? Fanns det något som var olikt då? Som inte var samma?  
73. Amanda: Där var det en kille och där var det en tjej.

Därefter rör de sig till musiken. Första låten dansar en och en. Till Baseballlåten tar Iris och Amanda tag i varandra och dansar tango. Annie Bjuder upp Mustafa som står stilla och tittar:

82. Annie: Titta, de dansar två och två. Ska vi också dansa två och två? (tar tag i Mustafa och dansar iväg, Mustafa ser glad ut).

I sista låten börjar Iris "twist-dansa" och Annie uppmuntrar de andra att titta på Iris och dansa likadant. Även Mustafa är med på den dansen.

Här uppmuntrar Annie Mustafa att också vara med och dansa och stödjer detta genom att dansa tillsammans med honom, vilket gör honom delaktig, något som visar sig genom att han deltar i dansen på helt annat sätt efter det. Han tar även initiativ till en egen fråga, något som inte har visat sig tidigare.

## Excerpt 27

86. Annie: Bra! Vad var det för olika danser?  
87. Iris: Första gjorde jag så, nästa tango och sen gjorde jag lite så snabbare (visar med kroppen).  
88. Annie: Snabbare... Bra!  
89. Mustafa: Snabbare än Manboy?  
90. Annie: Jag vet inte. Är den det?  
91. Mustafa: (skakar på huvudet)  
92. Annie: Kanske... men om... kom och sätt er! Men om vi lyssnar så här: ettan...tvåan...trean. Om ni skulle ta bort en. Vilken ska bort?  
93. Iris: Ähhh... den! (pekar på trean)  
94. Annie: Trean? Varför?  
95. Iris: För att den var rockig!  
96. Annie: Den var rockig. Vilken tycker du Amanda?  
97. Amanda: Den!  
98. Annie: Du tycker tvåan. Den ska bort, varför tycker du att den ska bort?  
99. Amanda: För att den bandspelaren var tjock!  
100. Annie: Tycker du att den bandspelaren var tjockare än den? Nä nä kom och titta. [---] Men om vi tar låten. Vilken tycker du?  
101. Amanda: Den (trean)! För den var rockig!

När Mustafa får frågan väljer också han trean med argumentet för den var rockig.

Iris var med på den samling där Lovisa lanserade begreppet rockig, något som hon själv gör bruk av nu. Amanda var med på en samling där de utgick från hur bandspelarna såg ut, när Ali kommenterade att en var mindre. Tidigare under samlingen har Iris uttryckt att hon tycker att det låter som att en tjock man sjunger på tvåan (Baseballs version). Förmodligen är det detta som Amanda spinner vidare på. Därefter väljer hon och Mustafa att säga samma som Iris tidigare gjort. Om det är ett uttryck för samförstånd i och med delandet av ritual eller om det är för att de tolkar att läraren godkände detta val som bra, framgår inte.



## Sammanfattning

En av förutsättningar för den explorativa metoden har varit att vara analytisk öppen i tolkningarna av resultatet. Av de analyser som gjorts kan det urskiljas tre teman som bedöms vara beaktningsvärda i relation till syftet, nämligen:

- Hur väl de teoretiska utgångspunkterna (t.ex. Clarke, 2005; Marton, 2005; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) stämmer överens med det empiriska materialet när det gäller låtval och vilka responser barnen ger på det som erbjuds i musiken som spelas.
- Hur lärarna agerar i musiklyssningssituationerna genom att rikta barnens medvetande mot lika-olika i låtexemplen, samt hur de introducerar representationen av låtarna och planterar in kommunikativa redskap som analysverktyg av låtarna (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).
- Hur barnen agerar och skapar mening genom kamratkulturen i barngruppen och inkluderande (och exkluderande) processer i form av delande av ritualer (Corsaro, 1997; Änggård, 2006).

Dessa teman kommer att diskuteras mer ingående i nästa, avslutande, avsnitt.

## Diskussion

I detta avslutande avsnitt är tanken att uppsatsens alla delar ska knytas samman genom att vad som framkommit tolkas och slutsatser dras. Inledningsvis kommer jag att redovisa teoretiska och metodologiska reflektioner. Därefter kommer resultaten att diskuteras utifrån frågeställningarna i syftesbeskrivningen.

## Teoretiska och metodologiska reflektioner

Syftet med studien var att generera ny kunskap om musiklyssnande i ett lärandeperspektiv, genom att fokusera på hur barnen agerar och skapar mening i lyssningssituationerna, samt att sambandet mellan vad som låter och vad som uppfattas betraktas. Studien har även för avsikt att undersöka hur de pedagogiska situationerna kan utformas för att forskare och lärare ska få tillgång till barns lyssnande. Detta dels genom det utvecklingspedagogiska perspektivet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), dels att genom den explorativa metoden (Blumer, 1969/1986) försöka utforska hur detta låter sig studeras samt hur förskolan som musiklyssnande praktik kan utformas. Den analytiska öppenheten och prövandet i studien var alltså ett sätt att få en nära och omfattande kännedom om det som tidigare har varit ett tämligen outforskat undersökningsområde samt i förlängningen komma till en slutsats om hur förskolan kan utvecklas inom området. Eftersom pedagogerna på förskolan har varit delaktiga i processen och kunnat påverka hur verksamheten har utvecklats för att jag ska kunna studera musiklyssningen, kan det även sägas att ett lärar-perspektiv finns i studien. Detta har varit ett sätt att etiskt säkerhetsställa att samtliga deltagare i studien skall ha möjlighet till delaktighet.

En av anledningarna till att studien har så många utgångspunkter är att den har som ambition att skapa samordning mellan olika discipliner och intresseområden. I projektet som denna uppsats är en del av finns forskare både från musikpedagogisk disciplin, litteraturvetenskap och från pedagogiskt/didaktiskt kunskapsområde, samt där jag står för ett specialpedagogiskt perspektiv. Specialpedagogik har, som jag redan har redogjort för, en mång- och tvärvetenskaplig karaktär och här kan det ses som ett försök att ytterligare bredda kunskapsområdet. Jag har därmed anslutit mig till den i dag generella enigheten om att det är genom samspel mellan olika faktorer på olika nivåer som utveckling och lärande sker och mitt forskningsintresse kan ses som relaterat till en utbildningssociologisk tradition med tonvikt på organisatoriska ramar för utbildningsverksamhet (Björk-Åkesson & Nilholm, 2007). Förskolan idag ska utforma en verksamhet och pedagogik så att den anpassas efter alla barn (Skolverket, 2010). Det är ett stort organisatoriskt ansvar för pedagoger att se till att förskolans verksamhet främjar alla barns utvecklingsmöjligheter oavsett deras behov av stöd. Det är ett relationellt synsätt (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) som präglar styrdokumentet i dagens förskola, men av erfarenhet hävdar jag att det medicinska normalitetsbegreppet fortfarande är generellt dominerande bland pedagoger i skola och förskola. Fokus är därmed inriktat mot speciella individer med särskiljande egenskaper och i stället för att se att barnen är *i* svårigheter, ses barn *med* svårigheter (Emanuelsson, 2004). Mycket har hänt inom svensk förskola de senaste decennierna i och med det allt mer betonade pedagogiska uppdraget samt i den förändrade barnsynen (jfr. t.ex. Pramling & Pramling Samuelsson, 2008; Sommer, 2005). Lärande, kompetens och kunnande ses som skapade i den historiska och sociokulturella miljö där barnet ingår, i motsats till den tidigare synen att utvecklingsprocessen i avgörande roll var något som kom inifrån barnen (jfr. Säljö, 2000). Trots alla förändringar lever många traditioner kvar inom förskola och skola. Att utforma

lärmiljöer som främjar alla barn samtidigt som traditioner i form av äldre föreställningar om hur en samling t.ex. ska utformas, kan upplevas som svårförenligt. Förskolan består av olika typer av kontexter på olika nivåer (ibid.) studien visar på svårigheten att få en samstämmighet mellan dessa. En av specialpedagogikens allra mest angelägna uppgifter är därför att bidra till att personal i förskola/skola kan möta variationen av barns olikheter. Jag ser därmed en styrka i att specialpedagogik och pedagogik närmar sig varandra (jfr. Ahlberg, 2007).

I studien har jag utgått från utvecklingspedagogik samt det specialpedagogiska kommunikativa relationsinriktade perspektivet som båda baseras på den fenomenologiska forskningsansatsen, men samtidigt inrymmer influenser och överlappningar från det sociokulturella perspektivet. Framför allt är det den sociokulturella synen på kommunikationens betydelse som betonas här och även användningen av kommunikativa redskap (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Ahlberg, 2007). Fenomenografins och variationsteorins bidrag till de båda perspektiven handlar bland annat om lärande som urskiljning och att det förekommer individuella variationer i människors sätt att erfara världen (Marton, 2005). Även i det ekologiska perspektivet (Clarke, 2005) som jag har använt som utgångspunkt om musiklyssning kan det skönjas influenser från båda dessa håll där invarianser betonas som en egenskap som gör musiken meningsfull, samtidigt som erfarenheterna av desamma kan variera. Dessutom betonas kontextens betydelse här. Även om det kan tyckas komplicerat och splittrat att ha flera utgångspunkter i studien anser jag att de här kompletterar varandra och har gett en större och mer varierad helhetsbild. Denna har varit betydelsefull i den explorativa och utforskande metoden (Blumer, 1969/1986), där en förutsättning har varit att vara analytiskt öppen.

Studien har inneburit utmaningar på flera sätt. Bland annat då jag kom utifrån in till ett sammanhang där forskargruppen hade samarbetat under flera år inom samma undersökningsområde (Pramling Samuelsson m.fl., 2008). Även om jag sedan tidigare har haft ett genuint intresse för musik innebar fokuserandet av barnens lärande i och om musik, ett nytt fokus på ämnet. Jag har dock hela tiden tilltalats av studiens upplägg och det har varit en angenäm och intressant uppgift och forskarroll. I och med det explorativa arbetssättet har jag känt delaktighet i utformandet av studien, trots att jag inte innehade samma teoretiska förförståelse som de två forskarna i gruppen. En viss vilshenhet måste dock tillstås, då syftet med studien inte var klart uttalat i och med den explorativa metoden. Att som i Pramlings (2010) metaforiska form, utarbeta en ny karta istället för att vägledas av en färdig, krävde ett visst mått av tillförsikt. En stor förtjänst var dock att materialet kunde tolkas på så många olika sätt, vilket gav en mer mångfacetterad bild än vad som annars skulle erhållits.

Att inta barns perspektiv är komplext på flera sätt. Hur ska jag som vuxen utifrån andra sammanhang kunna tolka in barnens avsikt, vilja eller mål med sitt handlande? Om jag har lyckats får jag förstås aldrig veta, det är trots allt mina tolkningar av situationerna. För att ge barnen en form av identitet valde jag att ge dem ett fingerat namn, istället för att helt anonymiserat döpa dem: barn 1, barn 2 osv. Jag har även försökt att ge en bild av de kontexter och sammanhang som barnen verkar utifrån i den mån som konfidentialitetskravet kan erbjuda. Ett annat etiskt val jag gjorde var att inte peka ut de barn som pedagogerna anser vara i behov av särskilt stöd. Jag har därmed valt att inte identifiera, kategorisera och etikettera (jfr. Ahlberg, 2007), även det i ett försök att ta barns perspektiv. Att använda videoobservationer som metod visade sig ha flera vinster. Jag har analyserat materialet ett flertal gånger utifrån olika aspekter. Jag har sett och reflekterat kring filmerna tillsammans med forskargruppen och läraren. Att jag redovisade excerpten så omfattande och ordagrant ger även läsaren en möjlighet att tolka och bedöma mina analyser, vilket ger studien en tillförlitlighet.

## Resultatdiskussion

Under denna rubrik kommer studiens resultat att diskuteras, tolkas och värderas. Det som har framträtt ur det empiriska materialet kommer även att jämföras och relateras till den teori och litteratur som tidigare har redovisats. Jag har valt att disponera texten genom att utgå från syftets frågeställningar. Avslutningsvis kommer slutsatser samt förslag på fortsatt forskning att redovisas.

### Barnens svar på den pedagogiska utmaningen

Det var en ny och ovan situation för mig, pedagogerna samt barnen att lyssna till musik och föra reflekterande samtal om låtarna. Vi var samtliga osäkra och lite vilsna till en början, vilket blev tydligt framför allt i den första observationen. En viktig aspekt i barnens meningsskapande visade sig kamratkulturen utgöra (jfr. Corsaro, 1997, 2003; Strandell, 1994; Änggård, 2006). Det var till kamraterna som barnen i första hand vände sig när det inte var klart uttalat vad de vuxna hade för förväntningar på dem. Detta tolkades in utifrån delandet av ritualer (Corsaro, 1997) när de imiterade varandra i sina val och rörelser. I vissa situationer sökte sig barnen genom förhandlingar till andra barn av samma kön och ungefär samma ålder. Detta var något som gällde både flickor (t.ex. i observation 5, där Alice, Iris och Lovisa ändrar sin uppfattning genom att kopiera de andras förståelser av musiken samt följer och kopierar varandra i rörelserna till musiken) och pojkar (t.ex. i observation 6: Anton, Ali och Mustafa följer här varandra när de väljer att samtliga ligga ner på magen till en början). De kopierar även varandras val i låtar samt följer varandras rörelsemönster till musiken. I de flesta observationerna verkar dock inte könstillhörigheten vara så viktig för barnen i delandet av ritualer. Detta blir särskilt tydligt i observation 7, där två pojkar och två flickor medverkar. Hans har under flera tillfällen visat att han inte är bekväm i de situationer där barnen förväntas dansa och röra sig till musiken och vänder sig då till Lovisa för att få dansa tillsammans med henne. Lovisa anar att lärarens intentioner är att var och en skall dansa för sig själv, men väljer ändå att stötta Hans i denna situation. Mot slutet av samlingen påbörjar de fyra barnen tillsammans en spontan ringdans där de anpassar sina rörelser till musiken. Barnen för tydliga inkluderande processer när de bjuder in varandra i danser och rörelser och när de stöttar varandra genom att inför läraren tolka varandras intentioner. Samhörighetsaspekten är tydlig liksom barnens lärande av varandra.

Barnens tidigare erfarenheter är också en aspekt som blir tydlig genom barnens kommunikation. Om barnen har en tidigare relation till musiken är detta ett viktigt inslag som det förhandlas om mellan barnen. Är det en låt som ett barn har på egen cd, datorspel eller på film anses de ha tolkningsföreträde för denna och har de en nära relation med låten betecknas den som "min" låt. Ett exempel finns i excerpt 14, där Alice och Iris förhandlar om en låt och när de får frågan om hur de tyckte att den låt svara de som min. Dessa aspekter av lärande och meningsskapande kan relateras till det som Johansson och Pramling Samuelsson (2007) betecknar som en relationell syn på lärande. Barnens tidigare erfarenheter, hur barnen erfar den aktuella lärandesituationen samt hur samspelet mellan barnen och mellan lärare och barn gestaltar sig, blir även här centralt.

Hur kommunicerar då barnen om musiken? En viktig aspekt handlar här om valet av låtar, vilket har visat sig i studien ha en betydelsefull inverkan på barnens kunskaper i att kunna kommunicera om musiken.

Eftersom studien baseras på utvecklingspedagogiken som innebär en syn på lärande som urskiljning, blev variationsmönster (Marton, 2005) betydelsefulla vid studiens design då de

varit till hjälp att planera valet av musikexempel och dessutom i analysen av de lärandes perspektiv, hur barnen svarade på musikerbjudandena. Den bildrepresentation av låtarna som läraren tillsammans med barnen ritade i det andra lyssningstillfället tydliggör detta genom Nicoles uttryck i excerpt 6, tur 43: Vänta nu kan man se! Detta kan kopplas till variation och samtidighet. För att kunna erfara variation i musiklyssning behöver man hjälp att ta fram aspekter från tidigare lyssningserfarenheter ur minnet (även om de bara ligger 5 minuter tillbaka i tiden) för att kunna göra jämförelser. Man kan inte lyssna på två stycken på samma gång, så som man kan göra med bilder när man kan se och jämföra samtidigt. Därför kan man här säga att den visuella representationen verkar göra det möjligt för Nicole att erfara variation. Barnen kan senare separera de båda versionerna av låten "In my life" åt genom att rösterna låter djupare i ena versionen och ljusare i den andra, vilket kan härledas till variationsmönstret *kontrast*. I introt har barnen till en början svårt att höra skillnaderna i låtarna: Det lät samma (excerpt 7, tur: 66), en *generalisering* görs. Vilket är intressant eftersom det ur analytikerns perspektiv finns flera skillnader mellan låtarna. Detta utmanar variationsteorins utgångspunkter om att bara för att något varierar så blir det möjligt att urskilja. Barnen här uttrycker att de inte urskiljer någon skillnad. Det kan bero på att de faktiskt inte märker någon skillnad eller att de inte tolkar uppgiften på samma sätt som läraren/forskaren. Det är möjligt att barnen fokuserar på ett annat "värde". Det kan t.ex. vara "samma" för att det är fråga om musik i båda fallen, eller att det är musik som spelas från en och samma CD-spelare. Något är det som uppfattas som samma. Det här understryker vikten av att analysera variation från den lärandes perspektiv.

Genom att använda rörelser till musiken utgör kroppen en språngbräda till att nå en delad förståelse av något i musiken, en delad upplevelse (jfr. Pramling & Wallerstedt, 2009). Genom att röra sig till musiken erfar barnen en *kontrast* i den musikaliska dimensionen tempo. I observation 4, excerpt 12 (tur 104), där de tre olika versionerna av låten "Umbrella" spelas *generaliserat* Rihannas (featuring Jay-Z) med Vanilla Skys version: Samma som den. Samtidigt *separeras* de genom uttalandet: Fast där var det en kille och där var det en tjej. Genom att refrängerna var lika i de båda versionerna fanns det något som var invariant ur analytikerns perspektiv, nämligen melodin och texten. Detta innebar att Baseballs version därmed utgjorde en *kontrast*. Detta eftersom melodin och det återkommande "ella, ella, ey, ey" inte fanns med i deras refräng, enligt barnen var det därför inte samma låt. De olika variationsmönstren går att urskilja ur fler av barnens uttalanden och genom att utgå från begreppen lika-olika kan det sägas att barnen kan lyssna och urskilja olika aspekter i musiken. Ett lärande av musik har därmed gjorts i termer av att barnen under samlingarnas gång förefaller ge uttryck för en mer differentierad bild av musiken. Det som först verkar vara lika framstår i vissa fall efter hand som olika

Sundin (1997) skriver att det är den musik som barnen tycker om som de ger ökad uppmärksamhet och är motiverade till att lyssna och samtala kring. Clarke (2005) beskriver att musik blir meningsfull för oss när den har egenskaper som vi känner igen. Detta framkom i studien genom att barnen hade lättare att reflektera kring låtar som de redan var bekanta med och hade en relation till. Det vill säga att de uttryckte att de hade den i bilen, på bandare där hemma, på pappas dator osv. En fördel var att låtarna inte behövde representeras av någonting annat, då de redan hade en mening och kanske en titel för barnen. Vi märkte en tendens av att om låtarna inte betydde något speciellt för barnen så blev representationen föremål för reflektionen. Detta var tydligt i observation 1, där plusplus-bitarna representerade låtarna och som Hans föreslog i excerpt 3, så passade kanske låten utomhus eftersom den (plusplus-biten) var grön. Detta var även tydligt när låtarna spelades på olika cd-spelare och barnen fick i uppdrag att välja en låt som skulle bort enligt Brasses

klassiska *Fem myror är fler än fyra elefanter-lek*. Då valde barnen vid ett flertal gånger bort den bandspelare som såg annorlunda ut i förhållande till de övriga (se exempelvis excerpt 17 och excerpt 27).

En representation som visade sig fungera var när barnen tillsammans med läraren ritade en bild av låten som representationsform (se observation 2 och 3). En aspekt kan vara att läraren i samband med detta tecknande introducerade ett antal redskap för barnen att analysera likheter och skillnader i låten. Är det en kille eller tjej som sjunger? och Hur många sjunger i låten? Nicole verbaliserar att hon förstår hur bildrepresentationen kan användas genom att (i excerpt 6, tur: 43) uttrycka: Vänta nu kan man se! (och flyttar bilderna intill varandra). Att använda sig av olika cd-spelare som representationsformer till låtarna visade sig också fungera bra. Barnen kunde därmed peka på cd-spelaren som spelat den låt som de refererade till och de behövde därmed inte använda språkliga kategorier för att särskilja de olika låtarna.

En viss genrekunskap kunde urskiljas hos barnen. Lovisa kunde t.ex. i excerpt 13 ange att en låt lät rockigare. Det framkommer dock inte i studien om barnen har kännedom om fler genrer även om barnen beskriver Baseballs version av låten "Umbrella" som en jullåt (observation 5), vilket kan tolkas som en form av genre. Barnen kunde dock urskilja ett flertal olika språkliga kategorier och distinktioner i musikens variation t.ex. len, djup och ljus.

Genom rörelserna till musiken kunde kroppen utgöra en språngbräda – en övergång för att höra tempot i musiken (jfr. Pramling & Wallerstedt, 2009). Vid ett flertal exempel kunde barnen med hjälp av kroppen känna in tempot och därigenom avgöra skillnader i olika låtar (exempelvis excerpt 7). De kunde därigenom känna/höra om det lät snabbt eller långsamt – eller gung i eller gupp upp och ner (se excerpt 20).

## Lärarens roll i musiklyssningssituationerna

I denna studie har utvecklingspedagogiken använts (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Lärarens agerande och förutsättningsskapande antas därmed spela en stor roll i att utveckla barnets kunnande inom musiken. Detta genom att lyssna på musiken utifrån en *systematisk variation*, både när det gäller att låtarna har valts utifrån olika variationsmönster, samt att barnen har fått verbalisera kring likheter och skillnader, samt att de fått möjligheter att uppleva musikens variationer genom kroppens rörelser. En viktig roll i lärarnas agerande har även varit att rikta barnens medvetande av låtarnas likheter och olikheter. Detta genom att ställa frågor samt att föra *metakognitiva dialoger* med barnen, där barnens erfarenheter av musiken har synliggjorts. En ambition med lärsituationerna har dessutom varit att barnen gavs tillfällen att reflektera och associera fritt. En tanke som dessutom anammades utifrån Kelleys (2000) studie var att ge barnen en form av *expertstatus* för att deras självförtroende skulle öka och därigenom aktivt stimulera barnens koncentrationsförmåga. Det visade sig vara mer komplext än vi från början kunde ana. Speciellt i början innan barnen hade tolkat in vad som förväntades av dem och inte kunde komma med så många konkreta förslag blev de förvirrade av att läraren hela tiden berömde dem för att de var så duktiga. En annan aspekt som visade sig vara komplicerad var när läraren ställde öppna frågor. Detta var också särskilt tydligt i den första lyssningssituationen när förväntningarna på barnen inte var explicit formulerade. Eftersom inte barnen hade klart för sig vad läraren efterfrågade kunde inte barnen svara när frågorna var öppna. Detta kan till exempel ses i excerpt 2, där Hans uttrycker en skillnad i låtarna där man sjöng. När

läraren då frågar hur han menar, kryper Hans ihop och ger uttryck för att skämmas. Kanske tolkar han därmed in att han svarade fel.

En annan viktig aspekt i lärarens uppdrag visade sig vara att introducera olika analytiska redskap för barnen (jfr. Vygotsky, 1978). Genom att ge barnen en ökad repertoar av språkliga kategorier och distinktioner kunde barnen verbalisera och urskilja aspekter och relatera förståelser på flera olika sätt (jfr. Pramling Samuelsson m.fl., 2008). Frågorna: Vem är det som sjunger? Är det en kille eller en tjej? Hur många är det som sjunger? var något som barnen visade sig anamma och i de senare observationerna synliggörs hur barnen analyserar låtarna genom att utgå från dessa kommunikativa redskap. Frågan om vilka instrument som spelades var inte lika framgångsrik. Trummor och gitarr visade sig dock vara instrument som barnen kunde urskilja. Ett annat medierande redskap (Wallerstedt, 2010) visade sig kroppen vara när barnen fick prova på att röra sig till musiken. De kunde då som tidigare angetts känna av tempot i låtarna.

### **Specialpedagogiska implikationer: inkludering och exkludering**

Med inkludering menas att det enskilda barnet så bra som möjligt kan "förverkliga sig själv inom ramen för sina förväntningar, intressen och anlag" (Egelund, Haug & Persson, 2006, s. 76). Den inkluderande barngruppen ska bestå av en social gemenskap som är förpliktad för alla där en viktig aspekt är att alla är deltagare utifrån demokratiska premisser (ibid.) Som tidigare har nämnts ska förskolans verksamhet anpassas efter alla barns behov, att detta är en komplex uppgift visar sig bland annat i denna studie. Lyssningssituationerna var en ovanlig och ovan praktik för pedagoger och barn. Att analysera de inkluderande processerna utifrån dessa åtta observationer som utfördes under några veckors tid ger givetvis en inte helt rättvis bild, men möjligen kan vissa aspekter urskiljas som viktiga i detta arbete. Ahlberg (2007) beskriver att trots en gemensam kultur, praktik och sociala sammanhang förekommer det individuella variationer i människors sätt att erfara världen då varje individ har sin särprägel. I denna barngrupp finns barn som inte har svenska som sitt förstaspråk. Musik är något flyktigt och det är svårt att sätta ord på och kommunicera om eftersom musiken är förbi när cd-spelaren har stängts av. Det är svårt att peka ut det osynliga (jfr. Wallerstedt, 2010). Hur ska vi veta att alla barn vare sig de är en- eller flerspråkiga kan ta till sig lärarens instruktioner? I excerpt 16 blir det tydligt att Mustafa inte har getts förutsättningar till att få en innebörd i begreppet *skillnad*. Att Mustafa har upplevts som avvaktande vid de tidigare samlingarna kan här ha en orsak. Att det blir tydligt att Mustafa efter stöd från den vuxne och andra barn (framför allt Ali) upplevs som mer engagerad och aktiv ju fler samlingar han deltar i kan tolkas som att det i mångt och mycket handlar om att bli bekant med en ny praktik och nya aktiviteter.

Vid andra observationstillfällen är det tydligt att det innebär en utmaning för läraren när barnen inte följer den historiska kontexten och gör det som förväntas av dem enligt traditioner. Exempel på detta är t.ex. observation 1 och observation 3, när barnen tar egna initiativ till att åla på golvet eller dansa runt. Att lyssna på musik innebär i förskolans kontext att barnen traditionellt får röra sig relativt fritt till musiken (jfr. Pramling Samuelsson m.fl., 2008). Här finns andra förväntningar på barnen, vilka inte är helt uttalade. Pramling Samuelsson m.fl. (2008) poängterar att lyssna är en aktiv perceptuell upplevelse som kräver ihållande koncentrationsförmåga. Är det rimligt att förvänta sig att alla barn uttrycker den förmågan på likartat sätt? Kellett (2000) menar att i och med att lyssnandet är en ansträngande färdighet för de flesta yngre barn underskattas ofta barnens förmåga och mycket av deras potential går därför förlorad. Ytterligare en hypotes som hon framför är att yngre barn i

undervisningssituationer endast uttrycker delar av sina upplevelser av musiken, då de har begränsningar i sin verbala förmåga. Genom att tillsammans med läraren titta på filmerna från de observerade lyssningssituationerna synliggjordes barnens förmågor av att lyssna och delta. Detta var något som läraren inte själv hade uppmärksammat vid lyssningstillfället då hennes fokus låg på att få barnen att agera enligt hennes föreställningsmönster av hur samlingen skulle utformas.

Att anpassa samlingen så att alla barn kan uppleva att de lyckas kan innebära en insikt om att en del barn får med sig kunskaper genom att studera och lyssna när de andra barnen uttrycker sin förståelse. Genom sina kamrater kan barnen få tillgång till olika redskap (jfr. Vygotsky, 1978) i form av olika slags kategorier och distinktioner. Pramling Samuelsson m.fl. (2008) menar att barnen genom en ökad repertoar av språkliga kategorier och distinktioner kan de utveckla ett kunnande, t.ex. inom musik. I föreliggande studie framkommer barnens olikheter då pedagogen inte lyckas fånga alla barns intresse för att vara kvar till dess att samlingen anses vara avslutad. Att barnen ska förverkliga sig själva inom ramen för dess förväntningar skulle t.ex. kunna innebära att vissa barn får lov att smyga ut ur samlingslokalen med ett ”uppdrag” från läraren, istället för att utsättas för misslyckanden i form av utpekanden och fysisk exkludering. Barnen har skilda förutsättningar, kunskaper, behov och erfarenheter, att förvänta sig att alla barn ska visa sina förmågor på samma sätt är som tidigare nämnts inte rimligt. Att som pedagog ha förmåga att lyfta upp barnens olika sätt att uttrycka sig och låta olikheterna framstå som resurser är ett faktum som kan vara utmanande att hantera. Det gäller då, enligt min förståelse, att ha förmåga att se utanför den historiska kontextens ramar. Ett försök till detta kan anas i observation 3, där Jakobs intresse för att röra sig till musiken blir en resurs genom att Beatles version av låten ”In my life” benämns som din danssång (excerpt 8, tur: 19).

Att ha en framgångskultur i barngruppen och inrikta sig mot individernas förutsättningar och att utmana barnet ett steg i förväg (jfr. Black & Dylan, 1998; Hundeide, 2006; Vygotsky, 1978) har i denna studie visat sig vara framgångsrikt för barnens lärande och kunnande. Även här använder jag Mustafa som exempel. I excerpt 26 gör pedagogen honom delaktig genom kommunikation och samverkan (jfr. Ahlberg, 2007). Hon uppmuntrar, stödjer och visar höga förväntningar på honom. Responserna blir att Mustafa ler och visar intresse genom att för första gången ställa egna frågor om musiken.

Barnens möjligheter att känna delaktighet och gemenskap har också visat positiva effekter genom lyssningssituationerna. En aspekt som är viktig att ha i beaktande är att det i dessa observationer har handlat om små barngrupper. Dagens barngrupper i förskolan består inte sällan av drygt tjugo barn. Det är en förmån att endast ha barngrupper på fyra-fem barn när ett lärande om musik sker på förskolan och det verkar vara eftersträfvansvärt att dela in barnen i mindre grupper. Om barn och pedagoger får en vana att arbeta med musikinlärande genom ett lyssningscentrerat arbetssätt är det rimligt att förmoda att fler barn samtidigt kan ta del av lyssningssituationer. De pedagogiska och didaktiska insatserna för att stödja det enskilda barnets lärande har i de studerade situationerna haft goda förutsättningar i lyssningssituationerna. Delaktighet, kommunikation och lärande har här varit sammantvinnade, precis som det kommunikativa relationsinriktade perspektivet förespråkar (Ahlberg, 2007).

Barnens samhörighetssökande har visat sig genom inkluderande processer i barngruppen. Deras kamratkultur har uppvisats genom att barnen stöttar och stödjer varandra. Det framstår som att barnen känner in varandras känslor och de har lagt en uppmuntrande arm runt det barn



som krupit ihop, bjudit upp det barn som visat osäkerhet till dans och talat för det barn som inte för stunden har hittat rätt ord. Detta anser jag vara tecken på en social gemenskap, förpliktigad för alla, en inkluderande praktik.

## Slutsatser

Den reviderade upplagan av läroplan för förskolan, Lpfö 98 (Skolverket, 2010) anger ett nytt strävansmål: att förskolan ska utveckla varje barns förmåga att *lyssna*, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar. Genom att använda ett lyssningscentrerat musikinlärande som den här studien anför anser jag att det finns stora förutsättningar att uppnå detta mål. Att som lärare i förskolan anta ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) genom att agera utifrån systematisk variation, föra metakognitiva dialoger med barnen och att rikta barnens medvetande mot kritiska aspekter i musikstyckens olikheter och likheter, finns förutsättningar för detta. Att utgå från barnens erfarenhetsvärld genom att välja musikstycken som tilltalar barnen (Clarke, 2005; Sundin, 1995) och att barnen får förutsättningar att fritt reflektera och associera kring dessa, ger förutsättningar att relatera kring andras förståelser. Att som lärare introducera olika redskap i form av kategorier och distinktioner (Pramling Samuelsson m.fl., 2008) samt att använda kroppen som en språngbräda till att nå en delad förståelse av något i musiken (Pramling & Wallerstedt, 2009) tillåter barnen att urskilja aspekter i musiken på olika sätt. Genom att uppmuntra och uppmärksamma barnens kamratkulturer (Corsaro, 1997; 2003) i form av delandet av ritualer kan inkluderande processer i barngruppen ske. Samtidigt måste pedagogen rikta medvetenhet mot att andra barn därmed löper risk att exkluderas och det är pedagogernas ansvar att ge förutsättningar för alla att vara delaktiga. Att i det didaktiska arbetet med hjälp av gemenskapen i barngruppen stödja det enskilda barnets lärande genom att tvinnas samman delaktighet, kommunikation och lärande (Ahlberg, 2007) kan utgångspunkter ges för att förskolan ska utvecklas i en för alla barn gynnsam riktning (jfr. SOU, 1999:63).

## Förslag på fortsatt forskning

Då kunskap kring musiklyssnande i ett lärandeperspektiv är begränsad finns det stora vinster i att utforska detta område vidare. Flera aspekter i studien har gett inspiration att undersöka mer grundligt. Den explorativa metoden som använts i studien skulle med fördel kunna vidareutvecklas. Vad skulle hända med det lyssningscentrerade musikinlärandet om studien hade varit mer omfattande och utspelade sig under en längre tidsperiod? Vilka lärandeaspekter skulle då framträda som betydelsefulla? Hur skulle lärandemiljön kunna utformas för att bli än mer inkluderande? Andra aspekter som har framkommit i studien som viktiga att utforska vidare är bland annat:

Relationen mellan erbjuden och erfaren variation – det är uppenbarligen inte så enkelt att bara för att vi erbjuder barnen vissa variationsmönster så är det inte nödvändigtvis just dessa aspekter som barnen urskiljer. Det behövs därför mer studier kring relationen mellan erbjuden och erfaren variation.

Representationsproblematiken – att använda något för att synliggöra något annat. I musikinlärande erbjuder detta en speciell utmaning eftersom musiken är osynlig; att använda olika former av illustrationer utan att barnen fokuserar på illustrationerna som själva fenomenet. Hur kan man synliggöra för barn (hjälpa dem urskilja) musikaliska aspekter genom olika stöttor utan att fastna i detta problem är något som vidare behöver studeras.

## Referenslista

- Ahlberg, Ann (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I Claes Nilholm & Eva Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). (s. 66-78). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, Ann (2009). *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, Eva (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I Claes Nilholm och Eva Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). (s. 85-93). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bjørkvold, Jon-Roar (2005). *Den musiska människan*. Stockholm: Runa.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan 8 [2], 139-148.
- Blumer, H. (1969/1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Clark, Cathrine, Dyson, Alan & Millward, Alan (Red.). (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Clarke, Eric F. (2005). *Ways of listening: An ecological approach to the perception of musical meaning*. New York: Oxford University Press.
- Corsaro, William A. (1997). *The sociology of childhood*. London: Sage.
- Corsaro, William A. (2003). *"We're friends right?" Inside kids' culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren, Elisabeth, & Olsson, Lars-Erik (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Danielsson, Lennart & Liljeroth, Ingrid (1996). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Egelund, Nils, Haug, Peder, & Persson, Bengt (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt, & Rosenqvist, Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber.

- Emanuelsson, Ingemar (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I Jan Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, Siv (2007). Specialpedagogik I ett historiskt perspektiv. I Claes Nilholm & Eva Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). (s. 17-27). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gibson, James J. & Gibson, Eleonor J. (1955). Perceptual learning: Differentiation or enrichment? *Psychological Review*, 62(1), 32-41.
- Hargreaves, David J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hundeide, Karsten (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2007). *Att lära är nästan som att leka. Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Kellett, Mary (2000). Raising musical esteem in the primary classroom: An exploratory study of young children's listening skills. *British Journal of Music Education*, 17(2), 157-181.
- Lindgren, Monica (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan – Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Art Monitor.
- Löfdahl, Annica (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – Mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Marshall, Nigel A. & Hargreaves, David J. (2007). Musical style discrimination in the early years. *Journal of early childhood research*, 5(1), 32-46.
- Marton, Ference & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference (2005). Om praxisnära grundforskning. I *Forskning av denna världen II – Om teorins roll i praxisnära forskning* (Vetenskapsrådet Rapportserie). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, Claes & Björck-Åkesson, Eva (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). (s. 6-15). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Persson, Bengt (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I Claes Nilholm & Eva Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). (s. 52-62). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pramling, Niklas (2010). The sound and the sense: Exploring the collaborative construction of free-form poetry in the six year old group. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(2), 156-174.
- Pramling, Niklas & Pramling Samuelsson, Ingrid (2010). *Glittrig diamant dansar. Små barn och språkdiraktik*. Stockholm: Norstedts.
- Pramling, Niklas & Wallerstedt, Cecilia (2009). Making musical sense: The multimodal nature of clarifying musical listening. *Music Education research*, 11( 2), 135-151.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Mårdsjö, Ann-Charlotte (1997). *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Lindahl, Marita (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, Ingrid, Asplund Carlsson, Maj, Olsson, Bengt, Pramling, Niklas & Wallerstedt, Cecilia (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Pramling, Niklas (Red.). (2008). *Didaktiska studier från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.
- Rubinstein Reich, Lena (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, Dion (2005). *Barndoms psykologi. Utveckling i en förändrad tid*. Stockholm: Runa.
- SOU (1999:63). *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Strandell, Harriet (1994). *Sociala mötesplatser för barn*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundin, Bertil (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

- Säljö, Roger (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I Staffan Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (s. 71-91) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Wallerstedt, Cecilia (2008). Vad hörde du? Om musikalisk urskiljning. I Ingrid Pramling Samuelsson & Niklas Pramling (Red.), *Didaktiska studier från förskola och skola*. (s. 135-152). Malmö: Gleerups.
- Wallerstedt, Cecilia (2010). *Att peka ut det osynliga. En didaktisk studie om taktart i musik*. Göteborg: Art Monitor.
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Winter Jørgensen, Marianne & Philips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L.S (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Red.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Änggård, Eva (2006). *Barn skapar bilder i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilaga 1

## Låtmaterial vid lyssningssituationerna på förskolan

Låtvalet har gjorts enligt *lärande som urskiljnings*-principen. Förutom att erbjuda flera exempel av samma låtar har vi valt att kontrastera låtarna genom att framställa dem i relation till något annat (olika versioner). För att urskilja vad något är måste man också veta vad det *inte* är. Samtidigt, för att förstå vad något är ett exempel på (exempelvis låtens genre) behövs mer än ett exempel för att kunna skilja på vad som är specifikt för just detta fall och vad som är mer generellt (utifrån genren). Den explorativa metod som har använts i studien har inneburit att val av låtar har gjorts allt eftersom under studiens gång. Låtvalen har gjorts utifrån barnens responser på det de har erbjudits i lyssningssituationen och låtvalen varierar som en del av den iterativa process enligt vilken forskargruppens avsikt har varit att utveckla och stötta barnens möjligheter att komma till sin rätt som kunniga.

Låt: <i>In my life</i>	Låt: <i>In my life</i>
Artist: Johnny Cash (Countryrock)	Artist: The Beatles (pop)
Album: The man comes around: American IV (2002), American Recordings Universal	Album: Rubber Soul (1965), Parlophone Records

Låt: <i>Hujeda mig sådant barn han var</i>	Låt: <i>Eeeemiiiiil (Hujeda mig sådant barn)</i>
Artist: Emil i Lönneberga (barnvisa)	Artist: Black Ingvars (hårdrock)
Album: Svensk film (2002)	Album: Sjung och var glad (1987)

Låt: <i>Take a chance on me</i>	Låt: <i>Take a chance on me</i>
Låt: <i>SOS</i>	Låt: <i>SOS</i>
Artist: Abba (pop)	Artist: Erasure (pop)
Album: Abba Gold (2008) (ursprungligen, The Album [1977] respektive ABBA [1975]), Polar Music	EP: Abba-Esque (1992), Mute Records

Låt: <i>Umbrella</i>	Låt: <i>Umbrella</i>	Låt: <i>Umbrella</i>
Rihanna(feat. Jay-Z)(hiphop)	The Baseballs (rockabilly)	Vanilla Sky (punk pop)
Album: Good Girl Gone Bad (2007), Def Jam Recordings	Album: Strike (2009), Warner Bros Records	Album: Changes Edizione Speciale (2007), Universal music

Låt: <i>Manboy</i>	Låt: <i>Cara Mia (akustisk)</i>	Låt: <i>Cara Mia</i>
Erik Saade (pop)	Måns Zelmerlöw (pop)	Måns Zelmerlöw (pop)
Album: Masquerade (2010), Roxy Recordings	Ep: Cara Mia (2007), Warner Music Sweden	Ep: Cara Mia (2007), Warner Music Sweden

## Bilaga 2



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Till vårdnadshavare

Hej, mitt namn är Pernilla Lagerlöf. Jag har tidigare haft en tjänst på förskolan, för tillfället är jag tjänstledig för att fortbilda mig. Under hösten ska jag skriva min masteruppsats samtidigt som jag arbetar med undervisning på förskolläro- och lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Min uppsats ska handla om barn och musik. Mer specifikt handlar det om vad barn hör i musik de lyssnar på och hur de kommunicerar om detta. Rent konkret innebär det att barnen och deras förskollärare, alternativt att jag verkar som lärare i situationen, kommer att lyssna på en del olika musikstycken och sen samtala tillsammans om vad de hört och hur de tyckte att det lät. Dessa lyssningssituationer och efterföljande samtal kommer jag att dokumentera genom att videofilma. Filmerna skriver jag sedan ut som text för att kunna analysera. Allt deltagande är frivilligt och deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när de så önskar. För att kunna filma barnen i förskolan behöver jag tillåtelse från varje barns vårdnadshavare. Jag ber er därför fylla i talongen nedan och återlämna denna till någon av pedagogerna vid avdelningen så snart som möjligt men senast fredagen den 10/9. Filmerna kommer enbart att användas för forskande ändamål, samt om ni också ger denna andra tillåtelse, i undervisningssituationer såsom utbildning av förskollärare och presentationer på forskningskonferenser. Materialet kommer inte att vara tillgängligt för obehöriga. I det jag skriver kommer alla barn, lärare och förskolor ges fingerade namn. Självklart kommer jag att ta hänsyn till om barnet själv visar att hon eller han inte vill bli filmad. Studien finansieras av medel från Vetenskapsrådet. Har ni några frågor är ni välkomna att höra av er till mig eller mina handledare vid Göteborgs universitet (enligt kontaktinformation nedan).

Vänliga hälsningar,

Pernilla

Pernilla Lagerlöf  
Institutionen för pedagogik,  
kommunikation och lärande  
Göteborgs universitet  
Box 300  
405 30 Göteborg  
031-7862395  
pernilla.lagerlof@gu.se

Cecilia Wallerstedt  
Högskolan för scen och musik  
Göteborgs universitet  
Box 210  
405 30 Göteborg  
031-7862372  
cecilia.wallerstedt@hsm.gu.se

Niklas Pramling  
Institutionen för pedagogik,  
kommunikation och lärande  
Göteborgs universitet  
Box 300  
405 30 Göteborg  
031-7862563  
niklas.pramling@ped.gu.se

## Bilaga 3



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Till vårdnadshavare

- Ja, jag ger tillåtelse att mitt barn får videofilmas i förskolans verksamhet.
- Ja, jag ger **också** tillåtelse till att vide filmer får användas i undervisning och konferenspresentationer.
- Nej, mitt barn får **inte** videofilmas.

Barnets namn: .....

Målsmans underskrift: .....

Namnförtydligande: .....



## Bilaga 4



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Till lärare

Hej, mitt namn är Pernilla Lagerlöf. Jag ska nu under hösten skriva min masteruppsats vid Göteborgs universitet. Uppsatsen ska handla om barns musiklyssnande, vad de uppfattar av den musik de lyssnar på och hur de kommunicerar om denna lyssningsupplevelse. Ni och er förskolegrupp erbjuds att delta i studien. Det hela kommer att gå till så att jag kommer att komma ut till er och dokumentera då barnen tillsammans med er, alternativt med mig, lyssnar på och sen samtalar om musik. Dessa lyssnings- och samtalssituationer kommer jag att dokumentera med hjälp av en videokamera. Filmning sker under förutsättning att ni och även barnens vårdnadshavare ger sin tillåtelse. Allt deltagande i studien är frivilligt och varje deltagare har rätt att välja att avbryta sin medverkan om man så önskar. Videomaterialet kommer inte att vara tillgängligt för obehöriga. Vid rapportering av studien kommer alla deltagande lärare och barn vara anonymiserade. Detsamma gäller förskolan. Studien finansieras av Vetenskapsrådet. Förutsatt att ni själva är villiga att delta i studien ber jag er att vidarebefordra brev med talong att fylla i till barnens vårdnadshavare och samla in dem efter påskrift. Vid frågor är ni välkomna att kontakta mig eller mina handledare enligt nedanstående.

Vänliga hälsningar,

Pernilla

Pernilla Lagerlöf  
Institutionen för pedagogik,  
kommunikation och lärande  
Göteborgs universitet  
Box 300  
405 30 Göteborg  
031-7862395  
[pernilla.lagerlof@gu.se](mailto:pernilla.lagerlof@gu.se)

Cecilia Wallerstedt  
Högskolan för scen och musik  
Göteborgs universitet  
Box 210  
405 30 Göteborg  
031-7862372  
[cecilia.wallerstedt@hsm.gu.se](mailto:cecilia.wallerstedt@hsm.gu.se)

Niklas Pramling  
Institutionen för pedagogik,  
kommunikation och lärande  
Göteborgs universitet  
Box 300  
405 30 Göteborg  
031-7862563  
[niklas.pramling@ped.gu.se](mailto:niklas.pramling@ped.gu.se)

## Bilaga 5



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Till lärare

- Ja, jag ger tillåtelse att bli videofilmad i förskolans verksamhet.
- Ja, jag ger **också** tillåtelse till att videofilmer får användas i undervisning och konferenspresentationer.
- Nej, jag vill **inte** videofilmas.

Underskrift: .....

Namnförtydligande: .....