

Förskollärares perspektiv på musikundervisningens utmaningar för de yngsta barnen i förskolan

Pernilla Lagerlöf och Cecilia Wallerstedt

Sammanfattning

Enligt den svenska förskolans undervisande uppdrag ska alla barn få möjlighet att utveckla sin skapande förmåga. Forskning visar dock att förskollärare ofta känner sig osäkra på estetiska uttrycksformer, särskilt musik, och som följd undviker de att sjunga och spela med barn. Musik har samtidigt fått ett allt mindre utrymme i förskolläraryrket. I studien adresseras frågan vad ett musikundervisande arbete i förskolan innebär och vilka utmaningar förskollärare talar om i relation till arbetet med målstyrd undervisning i musik med förskolans yngsta barn. Studien är genomförd inom ramen för ett utvecklingsprojekt i samverkan med tre förskolor med 1-2-åriga barn. I projektet har fokusgruppssamtal med förskollärarna genomförts och detta har analyserats utifrån ett diskurspsykologiskt angreppssätt. Två tolkningsrepertoarer framträder i materialet: musik som känsla och musik som ämne, där förskolläraryrket skiljer sig åt. En slutsats är att ett ämnesadekvat språk är viktigt för möjliggörandet av undervisningsuppdraget. Här befinner sig lärarutbildningen i en central roll.

Preschool teachers' perspectives on the challenges of music education for the youngest children in preschool

Abstract

According to the preschool's educational mission, all children should be given the opportunity to develop their creative ability. Research, however, shows that preschool teachers often feel insecure about aesthetic expressions, especially music, and as a result, they avoid singing and playing with children. At the same time music has gained less space in pre-school teacher education. The study addresses the question of how music education in pre-school plays out and what challenges preschool teachers talk about in relation to the work on goal-oriented teaching in music with the youngest children in preschool. The study is conducted in the framework of a development project in collaboration with three pre-schools educating 1-2 year-olds. In the project, a focus group discussion with the teachers has been conducted and this has been analysed based on a discourse psychological approach. Two interpretative repertoires appear in the material: music as a feeling and music as a subject content, where the preschool-teachers' roles differ. One conclusion is that a subject-specific language is a clear facilitator for the teaching assignment. Here, teacher education is found to play a central role.

Inledning

Sedan 2010 omfattas även den svenska förskolan av ett undervisande uppdrag (SFS 2010:800), det vill säga att förskollärare leder målstyrda processer som syftar till lärande. Detta uppdrag har tagits emot med viss tvekan av verksamma förskollärare. Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) visar i sin intervjustudie med förskollärare att de upplever osäkerhet kring vad undervisning i förskolan innebär och hur det ska omfatta även de yngsta barnen. En förskollärare uttalar att hon tidigare hade använt musik och sång för att det var lustfyllt för barnen, men att hon i dag använder musiken för att lära barn om t.ex. bokstäver. Att musik används som medel för att lära barn andra färdigheter än musik är vanligt förekommande i förskolan (Gillespie och Glider 2010). Forskning, både nationell och internationell, visar att förskollärare ofta känner sig osäkra på musik och att de därför undviker att sjunga och spela med barn (för en diskussion av flera av dessa studier, se Ehrlin 2012). Musik, liksom andra estetiska uttrycksformer, har gått från att vara en stor del av lärarutbildningen till att bli ett litet inslag. I viss mån har kurser i gitarrspel och sång ersatts av att musik integreras i andra kursmoment (Lindgren och Ericsson 2013), men sammantaget är ändå de förutsättningar för musiklärande som ges till förskollärare idag under utbildningen betydligt mer begränsade än längre tillbaka i professionens historia (Ehrlin och Gustavsson 2015).

I förskolans läroplan (Skolverket 2016) har olika ämnesområden kommit att betonas allt tydligare (t.ex. naturkunskap, matematik och språk), men så är inte fallet med musik. Vad kunskapande i exempelvis matematik innebär tydliggörs genom att olika begrepp som ska läras anges (mängd, tid,

riktning mm.). Musik däremot nämns jämte en rad andra estetiska uttrycksformer som barn ska kunna använda för att "uttrycka erfarenheter" (ibid.). Vilka begrepp, om några, som förmågan att uttrycka sig estetiskt kräver, är inte nämnda. Flertalet nordiska studier visar att musikaktiviteter varierar i utförande mellan olika förskolor och att verksamheten i hög grad är beroende av förskollärarnas kunskaper om, och erfarenheter av, att kunna och våga arbeta på ett reflekterande och målinriktat sätt (t.ex. Ehrlin 2012; Holgersen 2008; Holmberg 2014; Still 2011). Still (2011) identifierar ett behov av att förskollärare får fördjupa sina musikpedagogiska kompetenser, inte minst för att förskolan ska kunna erbjuda en mer likvärdig utbildning.

En verksamhet som bygger på vetenskaplig grund är i stort behov av forskningslitteratur, men kunskapen om yngre barn och musik är spretig och svårnavigerad. Den återfinns inom forskningsdiscipliner som psykologi (t.ex. Malloch och Trevarthen 2009), sociologi (t.ex. Vestad 2013), musikvetenskap (t.ex. Riddersporre och Söderman 2012), kulturstudier (t.ex. Campbell 1998/2010) och neurovetenskap (t.ex. Leman 2007). Inom psykologi är synen på kunskap och lärande ofta en annan än inom pedagogik. När utvecklingspsykologiska studier har fokuserat effekter av olika musikträningsprogram för barn fokuserar istället den pedagogiska forskningen på processer av barns meningsskapande. Young (2016) urskiljer ett glapp i forskningsfältet kring musikpedagogiska studier för barn i åldern 1–3 år, även om intresset för denna åldersgrupp har vuxit de senaste 20 åren. Tidigare forskning har främst ägnats åt barn i äldre förskoleåldern, men på senare tid har även spädbarns förhållande till musik undersökts. Allra minst forskning finns om den åldersgrupp vi intresserar oss

för i denna studie, 1–2-åringar. Genom det fokus på undervisning som vi har i denna artikel följer ett intresse för relationerna mellan barn, lärare och innehåll (Hudson och Meyer 2011). I denna studie kommer vi att närma oss dessa relationer utifrån lärarnas perspektiv.

- Musik, liksom andra estetiska uttrycksformer, har gått från att vara en stor del av lärarutbildningen till att bli ett litet inslag.

Syftet är att visa vilka utmaningar förskollärare talar om utifrån erfarenheter av musikundervisning med förskolans yngsta barn och utifrån denna analys diskutera vad det innebär att arbeta med musik som mål i förskolans undervisande uppdrag. Vi har i ett utvecklingsprojekt samarbetat kring musikdidaktik med tre förskolor som undervisar de yngsta barnen. I projektet har vi genomfört en fokusgruppsintervju och tagit del av lärarnas fortlöpande dokumentation av musikaktiviteter i förskolan. Med utgångspunkt i detta material kommer vi närma oss frågan: *Hur talar förskollärarna om de utmaningar de möter i det pedagogiska arbetet med musik och de yngsta barnen?*

Analysen utgår från ett diskurspsykologiskt angreppssätt (Potter 2003; Potter, Edwards och Wetherell 1993) varför fokus kommer att vara på hur deltagarna själva formulerar musikundervisningens utmaningar i interaktion i samtal med varandra. Sett från ett diskurspsykologiskt perspektiv är människor inte bara bärare av diskurser utan samtidigt aktiva i skapandet av mening genom det bruk av diskurser som görs. Meningsskapandet sker genom deltagande i olika samhälleliga praktiker och genom de uttalanden som görs.

Barn och musik – i och utanför förskolan

Många barn har idag tillgång till musik via digitala verktyg (till exempel datorplattor) på ett sätt som förändrat möjligheter till musikerfarenheter jämfört med för ett par decennier sedan, något som också beaktas i forskning om barn och musik (Young 2016). Exempelvis visar Ågren (2015) hur syskon i hemmiljö skapar mening i sin mediala vardag och där låtar från till exempel melodifestivalen blir en del av deras lekar och samspel. I en brittisk studie visar Lamont (2008) att barn runt 3 år var omgivna av musik genom passiv eller aktiv lyssning större delen av sin vakna tid, och mer än dubbelt så länge jämfört med vuxna utifrån tidigare jämförbara studier. Att barn i dag gör många musikaliska erfarenheter även utanför institutioner som förskola och skola gör musikens roll i verksamheten extra komplicerad eftersom den förutsätter ett reflekterande över vad musiken i förskolan ska ha för roll i undervisningen. Komplexiteten handlar bland annat om mötet mellan barnens erfarenheter, *de lärandes perspektiv*, samt det de förväntas lära sig, det vill säga *lärarnas perspektiv*. Motsvarande distinktion kan göras mellan *barns musik* och *barnmusik* (Campbell 1998/2010; Söderman 2012) men även mellan *barns kultur* och *barnkultur* (Vestad 2013; Ågren 2015). Barns musik och kultur är barns egen utifrån barns perspektiv, medan barnmusik är musik som ur vuxnas perspektiv är till för barn. Undervisning i musik kan förstås som att bygga vidare på de intressen och erfarenheter barn ger uttryck för och att lärare ger sig in i barns redan pågående meningsskapande processer (Lagerlöf 2016). Undervisningen i musik, utifrån ett förskoledidaktiskt perspektiv, handlar till stor del om att möta barnets förståelse och

dessutom skapa förutsättningar i verksamheten, så att barnet kan utveckla förståelse för hur något ses och benämns inom musikens ämnesområde (Pramling, Doverborg och Pramling Samuelsson 2017).

Utifrån forskning om svenska förskolor med musikprofil beskriver Ehrlin och Wallerstedt (2014) hur lärarna talar om musik som en metod för att stötta barns språkutveckling, dvs. att de använder musik som ett *medel* för att barnen ska lära sig något annat än musik. Observationer av verksamheten visar dock hur det musikaliska innehållet tematiseras och görs till *mål* i sig självt. Detta, menar författarna, tyder på en motsägelse som länkar till ett utvecklingsbehov av ett professionellt språk för att kunna tala om och problematisera musik som innehåll i förskolan. Ferm Thorgersen (2012) grundar sina resonemang på en fenomenologisk holistisk filosofi när hon beskriver hur musikalisk kunskap är differentierad i olika dimensioner som inverkar på varandra. Dessa är en strukturell-, akustisk-, emotionell-, existentiell-, kroppslig- och slutligen en spänningsmässig musikalisk kunskap. Hon anger att förskollärare bör erbjuda alla dimensioner men att de ska lyftas fram vid skilda aktiviteter och tillfällen i förskolans musikaliska verksamhet.

Förskollärarens roll, utifrån ett förskoleledidaktiskt perspektiv, är att stötta barn i att aktivt ta över – appropriera – redskap som kan berika deras musikupplevelser (Wallerstedt, Pramling och Säljö 2014). Med en annan metaforik för lärande beskriver Lave och Wenger (1991) lärande som förändrat deltagande. Översatt till musik och musikundervisning blir det då centralt att bereda barns förutsättningar för att de skall kunna bli aktiva deltagare i olika musikaktiviteter. Att bli en alltmer aktiv deltagare beskriver Lave och Wenger (1991) med metaforen att gå från ett legi-

timt, perifert deltagande till ett mer centralt deltagande. Därmed ökar barnens agens i de aktiviteter de deltar i, då deras bidrag och handlingsutrymme får större utrymme.

Diskurser om estetiskt lärande

Undervisning i estetiska ämnen är något som studerats utifrån ett diskursperspektiv i ett flertal olika studier och på olika nivåer, t.ex. i förskolan (Vestad 2013), grundskolans tidigare år (Saar 2005), på gymnasiet (Asp 2011) och i lärarutbildningen (Lindgren och Ericsson 2013). Saar (2005) identifierar tre dominerande diskurser om estetiskt lärande: en *kulturfostrande*, *subjektivistisk* och *stödjande* diskurs. Med den kulturfostrande diskursen tolkas användandet av olika skapande aktiviteter vara förenat med individens utveckling och att värden ska överföras från en generation till nästa genom kulturen. Det handlar om att fostra en aktiv och medveten kulturkonsument i den av vuxna ansedd *goda kulturen*, vilket innebär att barnens så kallat egna kulturer ges ett begränsat utrymme. Den subjektivistiska diskursen kan beskrivas handla om subjektiva känslor som inte behöver vara meningsfulla att diskutera i termer av lärande. Genom denna diskurs, argumenterar Saar, reproduceras en skillnad mellan å ena sidan ett lärande som är möjligt att påverka och verbalisera och å andra sidan konstnärliga upplevelser som något mystiskt och ickeverbalt. Detta synsätt leder till att skillnaden mellan så kallad *riktig kunskap* och *konstnärliga upplevelser* förstärks, enligt Saar. Eftersom kunskap inom estetiska uttryck är något som förknippas med kreativitet blir det något svårfångat och något som anses vara medfött. Samtidigt existerar en motstridig diskurs som säger att *alla kan konst* (Vestad 2013). Den tredje diskursen är estetiskt lärande sett som

inlärningsstöd, inom vilken de estetiska ämnenas möjlighet att utveckla förmågor inom andra områden betonas. Estetiken ses som en motor som genererar energi, aktivitet och kunskap. De estetiska ämnena betraktas därmed som ett medel för att lära i andra ämnen.

Hur verksamma lärarutbildare och studenter talar om lärarutbildningens estetiska praktik har studerats av Lindgren och Ericsson (2013) som också analyserat den diskursiva styrningen i undervisningen. De utgår från hur lärarutbildningens estetiska verksamhet legitimeras och hur denna legitimering kan förstås och problematiseras. De identifierar här fyra olika diskurser: *estetisk verksamhet som kommunikativ kompetens* (legitimeras som metod vid utveckling av social kompetens), *estetisk verksamhet som praktiska färdigheter* (det praktiska görandet i motsats till teoretisk kunskap), *estetisk verksamhet som terapi och personlig utveckling* samt *estetisk verksamhet som relativisering av kvalitet*. Lindgren och Ericsson (2013) beskriver att de två senare diskurserna torde ha rötter i föreställningen om "det fritt skapande barnet" (ibid.: 28; Bendroth Karlsson 1996). Dessa diskurser implicerar en syn på att skolans instrumentella undervisningsformer berövar barnets kreativitet medan förskolan uppmuntrar det harmoniska, trygga, kreativa och emanciperade barnet. Diskursen om estetisk verksamhet som terapi och personlig utveckling beskrivs i termer av en inre resa och kan jämföras med Saars (2005) subjektivistiska diskurs som också handlar om att det inte finns något rätt eller fel, bra eller dåligt, utan där upplevelsen är subjektiv och uttrycket är det viktiga. Även Vestad (2013) som har studerat barns vardagliga användande av musik genom observationer och intervjuer i förskolor och hemmiljö, har identifierat liknande diskurser. Hon har

en barndomssociologisk utgångspunkt i sin analys av barns subjektspositioner och menar att barn lär av varandra, att de använder musiken för att komma i stämning och för att förstärka vänskap. Hon visar en rad tolkningsrepertoarer om barn och musik: musik som trist och tråkigt, som lek, som något man kan lära sig, som något som passar för barn, som ett redskap för att skapa och upprätthålla det goda i samhället, som hälsosamt och som glädje och nöje.

I Asps (2011) diskurspsykologiska studie framträder två sätt att förhålla sig till innehållet i gymnasieskolans musikundervisning, antingen med betoning på den musikaliska produkten eller på musik som undervisningsstoff. Detta positionerar läraren som antingen musiker eller lärare. Subjektspositionerna Asp identifierar har genklang i flera olika musikpedagogiska studier (t.ex. Bouijs 1998). En svensk studie har undersökt förskollärares tal om estetisk verksamhet i förskolan. Asplund Carlsson, Pramling och Pramling Samuelsson (2008) intervjuade lärare före och efter ett tvåårigt utvecklingsprojekt som syftade till att fortbilda lärare inom estetik och i ett utvecklingspedagogiskt arbetssätt. De konkluderar att:

Förändringen i lärarnas tal om estetik och barns lärande är tydlig efter två års kompetensutveckling och medverkan i forskningsprojektet. Från osäkerhet och känsla av "flum" är lärarna nu medvetna om det utvecklingspedagogiska förhållningssättet och en utvecklad teori för barns lärande, de är mer kunniga i olika estetiska innehållsdimensioner och de har erövrat ett annat sätt att tala om sig själva som lärare och om barn som lärande inom musik, poesi och dans. (50)

Asplund Carlsson m.fl. identifierar inledningsvis i sitt projekt samma rådande diskurs som exempelvis Saar (2005) tidigare illustrerat; att estetik ses som något lustfyllt som inte nödvändigtvis kopplas till lärande. Efter projektet har dock lärarna utvecklat ett nytt förhållningssätt där de talar om sig själva som lärare och musik och andra estetiska innehåll som något som kan bli föremål för undervisning och lärande.

Studiens genomförande

Denna studie initierades våren 2016 genom kontakt med ett antal verksamma förskollärare med intresse för att undersöka samt utveckla musikundervisningen för de yngsta barnen i förskolan. Tre olika förskolor i olika delar av Västsverige kom att delta. Föräldrar informerades via lärarna skriftligt om projektet och gav sitt skriftliga samtycke till att barnen fick medverka i studien inklusive att bli videofilmade. Inledningsvis distribuerades boken *Musikdidaktik i förskolan* (Wallerstedt 2015) som gemensam litteratur, vilken förskollärarna läste och diskuterade. Boken har en betoning på musiken som mål för lärande i förskolan då den tydliggör olika musikaliska begrepp och exemplifierar hur dessa kan omsättas i förskolans musikaktiviteter. Löpande under vårterminen skrev förskollärarna loggböcker om sitt arbete och videodokumenterade kortare sekvenser från samlingar och andra leksituationer. Förskollärarnas skriftliga reflektioner över hur arbetet i förskolan utvecklades samt videofilmer från lärarinitierade samt barninitierade musikaktiviteter i förskolan har varit föremål för analys (Lagerlöf och Wallerstedt 2017), men är inte fokus för föreliggande analys. Denna artikels empiriska underlag är det fokusgruppssamtal om 90 minuter som ingick

i studien, men i samtalet refereras ibland till andra gemensamma referenspunkter såsom insända loggboksanteckningar.

- I stället för att intervjua deltagare om vad de tror, ses intervjusamtalet som en arena där deltagarna kan mötas och hantera ideologiska problem utifrån sina olika erfarenheter och resurser.

Anledningen till att vi valde att utgå från ett fokusgruppssamtal var att deltagarna bygger upp berättandet i samspel med de andra deltagarna. Fokusgrupp som metod definieras som "en form av fokuserade gruppintervjuer där en mindre grupp människor möts för att på en forskares uppmaning diskutera ett givet ämne med varandra" (Wibeck 2000: 7). Här är det intressant att både analysera det som sägs i samtalet men även hur ut-sagorna bygger på varandra i interaktion. I fokusgruppssamtalet deltog förutom vi som forskare, tre lärare som har getts de finge-rande namnen Jane, Mona och Elin. Jane och Mona har ca 20 års arbetslivserfarenhet som förskollärare från flera olika förskolor och gruppkonstellationer. Elin är barnskötare under utbildning till förskollärare och har arbetat i förskolan i drygt 10 år. Jane uttrycker att hon och hennes arbetslag önskar utveckla hur de arbetar med musik som innehåll på avdelningen. De upplever begränsningar i sina musikaliska förmågor vad gäller sångrepertoar och instrumentspel även om musik får utrymme i det dagliga arbetet. Mona och Elin uttrycker att musik alltid har varit en viktig del i deras arbete med de yngsta barnen. De spelar gitarr och sjunger ofta tillsammans i sin barngrupp. Ingen av dem har utbildning som musikhögskolelärare.

Fokusgruppssamtalet ägde rum i universitetets lokaler. Inför samtalet hade via epost meddelats att vi önskade att samta-

let skulle handla om varför de var intresserade av att delta i ett utvecklingsprojekt kring musik med de yngsta barnen i förskolan och vilka hinder och möjligheter de ser med arbetet med musik och lärande. Samtalet inleddes med att deltagarna presenterade sig för oss och för varandra och det drevs sedan i stor utsträckning av deltagarna själva. Moderator i samtalet var en av forskarna (Pernilla), som också själv är förskollärare med flera års erfarenhet i yrket.

Diskurspsykologiskt angreppssätt

För att analysera hur lärarna talar om de utmaningar de möter i det pedagogiska arbetet med musik och de yngsta barnen har ett diskurspsykologiskt (DP) angreppssätt tillämpats. Potter (2003) poängterar att DP inte kan ses som en metod då det inte är en fristående uppsättning av datagenererade och dataanalytiska förfaranden utan snarare ett tillvägagångssätt som är inbäddat i en väv av teoretiska och metateoretiska antaganden. Att konstruera forskningsämnet i form av diskurser markerar ett förändrat synsätt: från att se språk som ett abstrakt system av termer till att se tal och texter som delar av en social praktik. Genom att engagera deltagarna öppnar samtalen upp för varierande tolkningsresurser (tolkningsrepertoarer). I stället för att intervjua deltagare om vad de tror, ses intervjusamtalet som en arena där deltagarna kan mötas och hantera ideologiska problem utifrån sina olika erfarenheter och resurser. I samtalet kan därmed olika problem identifieras och hanteras. Eftersom samtalsledaren också ses som en ideologiskt levande resurs betonas vikten av att interaktionen mellan samtliga deltagare analyseras (Angermüller, Maingueneau och Wodak 2014).

Analysen har gjorts genom den omsorgsfulla transkriptionen av samtalstureorna. Pauser (.) har markerats, men för läsbarhetens skull har inte intonationer enligt klassisk konversationsanalys redogjorts för. Samtalet resulterade i 322 turer och de presenterade excerpten är numrerade i enlighet med samtalets utveckling. Analysförfarandet har efter transkriptionen av samtalet följts av en kategorisering av samtalstureorna utifrån syftets frågeställningar. Två huvudkategorier (tolkningsrepertoarer) har identifierats och exemplifieras i resultatdelen med tre excerpt vardera, dvs. avsnitt från transkripten som valts som signifikanta för varje kategori. Samtalstureorna redogörs för i enlighet med ett diskurspsykologiskt angreppssätt. Därefter följer en metaanalys av respektive tolkningsrepertoar och de tre excerpten som kopplas till tidigare forskning. Avslutningsvis lyfter vi spänningar mellan de olika tolkningsrepertoarerna.

Två tolkningsrepertoarer i samtalet om musikundervisning för de yngsta förskolebarnen

I analysen av hur förskollärarna talar om de utmaningar de möter i det pedagogiska arbetet med musik och de yngsta barnen har vi identifierat två tolkningsrepertoarer: *musik som känsla* och *musik som ämnesinnehåll*. Inom ramen för dessa tolkningsrepertoarer tar förskollärarna skilda roller vilket får konsekvenser för hur de beskriver den pedagogiska praktiken och de utmaningar de möter. Observera att dessa roller inte är statiska utan en och samma förskollärare kan röra sig mellan olika i samtalet. I detta avsnitt presenterar vi först de två tolkningsrepertoarerna, därefter problematiserar vi konsekvenser för lärarrollen ur ett didaktiskt perspektiv.

Musik som känsla

Inom ramen för denna tolkningsrepertoar beskrivs musik i förskolan med betoning på

en känsla (nästan uteslutande "glädje"), en stämning och ett sätt att påverka barnens beteenden.

Excerpt 1: Att ryckas med, att tycka att det är roligt

101.	P:	Vad visar de yngsta barnen på er förskola intresse för just när det gäller musik. Har ni tänkt på något sätt? Bara... enskilda tendenser eller olika...?
102.	E:	Jag tänker att det känns när vi pedagoger också är delaktiga så tycker de att det är väldigt roligt. Som när vi gör den här Busebuse spindel. Då tycker de att det är så roligt så att de skrattar liksom. Ååå nästan glömmer bort att vara med(...) Nä men alltså Musik – instrument. Vi har en låda liksom full med marackasar och (.) de blir alldeles så här ååå (.) Allt är jättespännande i lådan. De visar ju väldigt mycket glädje. Så det här att samling är tråkigt det känner inte jag att jag har känt någon gång faktiskt

Moderatorn (P) leder här in samtalet på vad barnen visar intresse för och vilka iakttagelser förskollärarna gjort kring det (tur 101). Elin svarar (tur 102) genom att beskriva hur barnen uppskattar när hon och hennes kollegor är delaktiga. När de sjunger tillsammans tycker barnen att det "är så roligt att de nästan glömmer bort att vara med", dvs. känslan kommer i förgrunden framför sången eller det musikaliska

innehållet. Det här associerar Elin vidare med att beskriva vilken spänning och glädje hon uppfattar att barnen visar inför watt instrumentlådan kommer fram. Samling som arbetsform beskrivs i detta sammanhang som något som inte är tråkigt. Även bruket av inspelad musik kopplas till känslor och används i den pedagogiska praktiken för att reglera stämningen.

Excerpt 2: Att åstadkomma en stämning

162.	J:	Våra barn vill höra på julsånger julvisor även liksom (.) i princip året runt
163.	M:	Men det måste man ju få göra också
164.	J:	"Det är så MYSIGT" säger dom
165.	:	Ja mm
166.	M:	Så det inte bara blir "nu är det december ska vi släppa jul"
167.	E:	Det är säkert det här att de förknippar julsånger med julafton det är så mysigt med tomten och allt det här. Och många av dom är väldigt vad säger man klämkäcka
168.	J:	Ja precis

169.	E:	Jag blir också väldigt glad av dem *skratt*
170.	P:	Ja men det är ju sådan stämning (..) markör
171.	M:	Men det blir ju juli snart *skatt*
172.	P:	Ja jul i juli
173.	J:	Jag kom in på en grannavdelning en dag och hon var ensam och hade en massa barn. Jag visste att hon var ensam och vi samarbetar med dem så jag tänkte jag får gå ner och se hur de går för henne för ibland/de är två och vi är tre och ibland tvärt om så vi turas om att stötta upp. Så jag tänkte jag går ner och ser hur det går *suuuck* och då visar det sig att hon har lugnare på sin avdelning än vad jag hade på min liksom fast vi var flera personal för hon hade satt på klassisk musik. Eller det kanske inte det var säkert att det var därför men jag bara tänkte det DET VAR SÅ LUGNT å liksom nå jag vet inte att så lugnt brukar det ju inte va när det inte är musik så det HAR nog en inverkan
174.	E:	Det märker ju vi också som har musik när barnen ska sova just för att de liksom ska komma i stämning

Musik de lyssnar till i förskolan beskrivs som stämningsskapande och förknippad med speciella känslor. Julsånger anses mysiga och kan därför användas på barnens önskan även långt fram på våren för att framkalla önskvärda känslor. I detta sammanhang beskriver Jane (tur 173) hur hon sett att en grannavdelning med många barn med låg personaltäthet hade en lugn

atmosfär som hon tillskriver att det var klassisk musik på i bakgrunden. Hon får medhåll av Elin (tur 174) som nämner hur musik används till vilan för att "de liksom ska komma i stämning". På detta sätt talas musik om som ett medel, kanske inte för att lära andra ämnen, men för att reglera den pedagogiska praktiken. En relaterad sekvens följer senare i samtalet:

Excerpt 3: Att framkalla ett beteende

250.	P:	Men det är ju det här att musik är på något sätt något som går utöver de här vanliga ämnena och precis som bild o form och alla estetiska att det (..) det känns som att det (..) att det är ett MEDEL eller liksom
251.	J:	PRECIS
252.	M:	Men det är ju ganska konstigt egentligen efter att man kan få in så mycket matte i musiken
253.	P:	Ehhh ja det också eller javisst (..)
254.	J:	(..) mm

255.	J:	Eller tillexempel det här STÄDKLOCKA och så. Eller nu var det ju mer lärandeobjekt vi skulle diskutera och så men jag tycker ändå att det är en positiv grej med musiken att när man spelar en trudelutt eller klingar i den här städlockan så är det (.) Istället för att man ska behöva säga de där tråkiga orden. Eller det här att vi sjunger alltid den här Åkom kom kom nu ska vi ha samling så kom kom kom kom. det är en sån här evighetmelodi
256.	M:	ÅH vad TREVLIGT
257.	J:	Ah och det är ju oftast att någon av oss vuxna sätter sig när vi ska ha samling så går ju några och sätter sig och sjunger in alla barnen då *skratt*
258.	P:	Åhh ahh
259.	J:	Och vi sjunger om och om igen och då vet ju de små det att det kan ju va (.) ah (.) alltså att man kan ju se det som ett medel för att nå för att alla ska komma och sätta sig (.)
260.	M:	Men det är ett trevligt(.)
261.	J:	Men det är väldigt trevligt sätt. Det blir som en signaturlmelodi för samlingen

Moderatorn (P) sammanfattar en tidigare del av samtalet (tur 250) med att referera den vanliga föreställningen att de estetiska ämnena är medel. Subtillt finns en kritisk ton i uttalandet då ett av utvecklingsprojektets syften är att musik ska göras till ett innehåll för lärande, dvs. ett mål och inte bara ett medel (Asplund Carlsson m.fl. 2008). Jane understryker detta med enfass genom att säga "precis" (tur 251), men Mona tar istället fasta på just musik som medel (tur 252) och menar att "man kan få in så mycket matte i musiken". Moderatorn (P) parerar i samtalet genom att först uttrycka sig tveksamt "eeeeh", men sedan också hålla med "ja det också, eller javisst". Jane i tur 255 parerar också mellan de andras motsägelserfulla inspel i samtalet, å ena sidan stöder hon moderatorns yttrande "nu var det ju mer lärandeobjekt vi skulle diskutera och så", och å ena sidan Monas betoning på musik som medel, "det är en positiv grej med musiken att när man spelar en trudelutt eller klingar i den här

städklockan så är det [...] ett medel för att nå för att alla ska komma och sätta sig" (tur 259). Mona fyller i vid två tillfällen: "trevligt" (turer 256 och 260).

Den tolkningsrepertoar vi illustrerat här – musik som känsla – har tydligt släktskap med vad Saar (2005) beskriver som en subjektiv diskurs, men även en stödjande diskurs där estetisk verksamhet blir till "hjälpigumma" för att lära om olika innehåll. Direkt koppling finns också till det Vestad (2013) visat i sin studie i norska förskolan där musik ses som glädje och nöje och som ett redskap för att skapa och upprätthålla det goda i livet. Lärarnas idéer om att musik fungerar stämningsskapande har stöd i psykologisk och musiksociologisk forskning. Inom forskningslitteraturen beskrivs hur musik används för "mood regulation" (DeNora 2000; Saarikallio och Erkkilä 2007), dvs. för att reglera känslöstämningar. Att just musik skulle skapa en lugn stämning i förskolan, t.ex. under vilan, har undersökts av Field (1999) som funnit empiriskt stöd för

att så är fallet. När lärande om något sätts i fokus, som i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv (Asplund Carlsson m.fl. 2008), kan det som ska läras förstås genom det Vygotskij (1978) beskriver som redskap för *högre mentala processer*. Kunskap i musik – det som ska utvecklas i undervisning – blir på så vis en process där förståelse för musik kommer av lyssning som medieras av mentala redskap (Wallerstedt, Pramling och Säljö 2014). Det lärarna talar om inom denna tolkningsrepertoar relaterar istället till det Vygotskij kallar *elementära processer*. De kräver inga redskap; musik talar så att säga direkt till våra sinnen. Det kan innebära att den lugna musiken sänker pulsen och skapar en känsla av harmoni, den käckä musiken piggar upp osv. I en pedagogisk praktik med de yngsta barnen, där omsorg jämte utbildning är en central uppgift (Johansson och Pramling Samuelsson 2001), fyller musik som känsla en tillsynes självklar funktion. Ferm Thorgersen (2012) beskriver emotionell musikalisk kunskap som handlar om känslor och upplevelser som förmedlas i förskolans musikaliska sammanhang. Dimensionen av musikalisk kunskap innefattar här att urskilja vad barnen kan känna och bearbeta i specifika musikaliska situationer och vilka känslor som barnet vill förmedla. I det här sammanhanget skulle det kunna relateras till att barnen uttrycker glädje när förskollärarna är engagerade i "busebuse spindel" (tur 102) eller att de tycker att det är mysigt att lyssna på julvisor (tur 164).

Att musik är stämningsskapande gör att det också är, och alltid har varit, en viktig del av människors riter och kulturskapande aktiviteter. Så fungerar det också i förskolan, vilket är en del av det pedagogiska uppdraget. Det kan handla om att förskolan har sina traditioner av att sjunga en visa före maten, dansa och sjunga i samband med en

årstidsbunden högtid eller i anslutning till religiösa högtider som uppmärksammas. Genom att upplevelsen av musik knyts till sociala och kulturella upplevelser formas särskilda referensramar (Green 2010). Att arbeta med att "såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa" (Skolverket 2016: 6), såsom förskolans läroplan anger, är inget neutralt uppdrag. Det kräver ett problematiserande av vad som är ett *kulturarv*, vem som har tolkningsföreträde och inte minst vilken roll barn har som kulturskapare. I excerpt 1 ovan framstår det hur läraren tar rollen som den som inspirerar i det lustfyllda musikskapandet. Förskollärares aktörskap blir så centralt att barn "nästan glömmer bort att vara med". Det här är något som framkommer i samtalet med förskollärarna vid upprepade tillfällen. Att sjunga *med* de yngsta barnen i förskolan kan många gånger framstå som att sjunga *för* barnen. Ju mer engagerad den vuxne är ju mer passiva uppfattas barnen att bli. I samtalet tas också upp att även de äldre barnen, när de deltar i sång tillsammans med de yngre, har liknande inverkan; de äldre sjunger och de yngre blir åskådare. Om lärande i musik breddas i sin betydelse till att barn blir deltagare i en kulturell gemenskap ska dock inte åskådandet underskattas. Här är det viktigt att beakta det som Holgersen (2002) finner i sin studie av de yngre förskolebarnens deltagande i musikaktiviteter. Ett barn som sätter sig utanför ringen i samlingen och inte ser ut att delta kan visa sig högst engagerad i vad som pågår, vilket kan komma till uttryck vid senare tillfällen, exempelvis genom att barnet har lärt sig de sånger som har sjungits när barnet sågs stå utanför.

Det finns en spänning i arbetet med musik i förskolan som rör aktörskap, intresse och initiativ. Mouritsen (2002) skriver om kultur för, av och med barn. Barnkultur är sådant som vuxna skapar för barn, i förskolan kan det handla om förskolläraren som lär barn sjunga typiska barnvisor, skapade av vuxna *för* barn. Kultur *av* barn kan till exempel vara sådant som barn själva skapar, såsom egna danssteg de kommer på när de lyssnar på den musik de själva valt att lyssna på. I förskolan blir det en viktig fråga hur förskolläraren förmår integrera dessa olika kulturyttringar i kultur *med* barn, så att lärare och barn skapar *tillsammans*. Det är inte självklart att barn får vara aktörer i estetiska aktiviteter i förskolan (Bendroth Karsson 1996). Ibland blir de estetiska projekten förskollärarens projekt där de själva är de som skapar.

Sammanfattningsvis är en utmaning som träder fram inom tolkningsrepertoaren att musik handlar om känslor, att barnen tillåts ta plats som kulturskapare. Musiken kan bli förskollärarens, i egenskap av inspiratören som underhåller barnen. Musiken kan också användas i olika typer av disciplinerande syfte till att styra barnen, vilket kan ha sin funktion, men kräver en kritisk

diskussion. Det finns också möjligheter som träder fram i förskollärarnas samtal där musik beskrivs fungera engagerande och som en möjlig arena för gemensamt kulturskapande. Även detta ställer krav på en lyhördhet för barns uttryck och en kritisk reflektion om vilken och vems kultur som får ta plats.

Musik som ämnesinnehåll

När musikaktiviteterna i förskolan talas om utifrån en tolkningsrepertoar att musik är ett ämne framträder förskollärollen på ett annat sätt. Förskolläraren ska ha en tanke (om ett mål för lärandet), läraren har i uppgift att metakommunicera och sätta ord på inte minst de yngsta barnens upplevelser och uttryck, och detta kräver i olika grad att läraren behärskar ett ämnesadekvat språk. I de sekvenser av samtalet där detta sätt att tolka musik blir synligt är referenser till den gemensamma litteraturen i projektet (Wallerstedt 2015) ibland närvarande. Denna tolkningsrepertoar harmonierar med en förståelse av lärande som appropriering av redskap för högre mentala processer (Vygotsky 1978), där innehållet är fördefinierat av förskolläraren och centrerat kring begrepp.

Excerpt 4: Att ha en tanke

90.	J:	Samtidigt som man måste ju ha en tanke först. Alla har väl varit med om det när man har kommit till en samling: "Nu sitter vi här *skratt* JAH vi tar lite önskesånger"*skratt*. Nämen, ja(.) jag tycker ändå liksom att det(.) jag tycker bara utifrån den här boken att jag (.) här har jag(.) i dag ska jag introducera det här med STYRKA vad heter det?
91.	P:	Dynamik?

92.	J:	Ja liksom dynamik och TAKT nu får vi ta det här med RYTHM och RAMSOR nu får vi liksom(.) Som med allting så är det ju alltid bra att ha en tanke först. Men sedan får man ju alltid vara observant på hur barnen svarar och(.) de tar ju säkert in: "kan vi inte sjunga den sången tyst eller snabbt eller högt eller ja..?" Sådär. Men(.) Ja, jag tycker bara att det är bra att ha en TANKE. Det var lite det jag menade med det där mailet att man sitter hemma och fun-derar att man måste ju ändå ha ett LÄRANDEOBJEKT, man måste ha någonting i tanken om vad det är man vill fördjupa sig i annars vet man ju inte vad man ska leta efter heller
93.	P:	EXAKT

Här refererar Jane även till dokumentation av egna reflektioner som hon skickat in tidigare under projektet. Hennes resonemang kretsar kring att musikaktiviteter, "som med allting" (dvs. andra innehåll i förskolan), behöver en tanke – en förberedande pedagogisk planering. Denna ska sedan balanseras mot att vara lyhörd för barnens inspel: "alltid vara observant på hur barnen svarar". Tanken, här benämnd som "lärandeobjektet", beskrivs både som något som ska föras in, "kan vi inte sjunga den sången

tyst eller snabbt eller högt" (tur 92), och något som är ett tänkt fokus i mötet med barnens uttryck, "annars vet man ju inte vad man ska leta efter heller". Här får Jane medhåll av moderator (tur 93). När musik fokuseras som ett ämne träder pedagogiska uppgifter fram, som att metakommunicera innehållet, särskilt i relation till de yngre barnen som inte alltid har utvecklat ett verbalt språk. Mona knyter an till detta i samtalet:

Excerpt 5: Att verbalisera

181.	M:	Och precis det du sa att man har en tanke och att man påtalar "vad är det vi har gjort" även bland de yngsta barnen. Så att de får höra att ja nu har vi spelat lågt och högt och så där
182.	P:	Att man benämner
183.	M:	Ja att man benämner så som vi alltid gör i andra fall också. Väldigt viktigt här just

Även här görs en antydning om att musik är ett ämne som andra ämnen, "att man benämner så som vi alltid gör i andra fall också" (tur 183, jämför tur 92 i excerpt 4). Att vara den som verbaliserar händelser och upplevelser i musik kräver att förskolläraren har en egen repertoar av sätt att uttrycka sig som innefattar begrepp för musik. Detta talas om som en utmaning under fokusgruppsamtalet.

I nästa sekvens fortsätter Jane ett resonemang som först initierats av moderatorn, att lärande i musik är ett ovant perspektiv för förskollärare (en roll hon själv identifierar sig med), och att det kan innebära en *tankekullebytta*:

Excerpt 6: Att själv behärska ett ämnesadekvat språk

236.	J:	PRECIS för som ni sa innan ni kom att om det hade varit så att vi hade läst till musiklärare och hade varit här och diskuterat (.) då hade vi ju liksom SETT det då grottar man ju liksom bara in sig på musik i tre-fyra år eller vad det är, 5? *skratt* Nä men det är ju det att vi har ju inte gått på djupet så. Och hur ska man veta det om man inte har GJORT det liksom. Men det är ju detta att det är ju en liten del att göra
237.	:	Mmm
238.	J:	För det är ju
239.	P:	Ja det är ju det att man har ju inte heller de begreppen med sig
240.	J:	Näååe man vet ju knappt vad det är för skillnad på tempo och tempus
241.	:	*SKRATT*
242.	P:	Nä precis och taktart och klangfärg vadå jag klappar takten liksom *skratt*
243.	E:	Å klangfärg. Det har vi börjat säga nu. Då känner vi oss så proffsiga
244.	:	*SKRATT*
245.	E:	Jamen "du vet klangfärg" "ja precis" *Skratt* JÄTTEROLIGT

I det här utdraget tydliggör Jane en brist i förskollärarytbildningen vad gäller förutsättningar att utveckla ett ämnesadekvat språk vad gäller musikundervisning. Hur ska förskollärare ha möjlighet att se musikaliska kunskapsdimensioner när utbildningen aldrig har gått på djupet (tur 236)? Moderatoren bekräftar här sin erfarenhet av att som förskollärare sakna musikaliska begrepp och där "taktart" och "klangfärg" är okända fenomen (tur 239 och 242). Det blir också tydligt i Elins kommentar att den gemensamma läsningen *Musikdidaktik i förskolan* (Wallerstedt 2015) har erbjudit en möjlighet att ta till sig och använda sig av för förskollärarna nya begrepp som "klangfärg" och att det gör att de känner sig mer "proffsiga" som utbildare (tur 243).

I tidigare forskning om musikundervisning och lärarrollen har det framträtt en

skiljelinje mellan musikerrollen och lärarrollen (se t.ex. Asp 2011). Musikern fokuserar den musikaliska produkten medan lärarrollen är inriktad mot undervisningsstoffet. Asplund Carlsson m.fl. (2008) iakttog i sitt utvecklingsprojekt att lärarrollen tog tydligare form i slutet av projektet, när lärarna utvecklat mer ämneskunskaper genom fortbildning. Lärarrollen i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv, vilket ligger nära även föreliggande projekts utgångspunkter, betonar att det är centralt att föra metasamtal med barn för att synliggöra lärande och att läraren kan ta barns perspektiv (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson 2008). Detta är en särskild utmaning när det gäller de yngsta barnen som ännu inte har ett så väl utvecklat verbalt språk, vilket berörs i excerpt 5, där lärarens roll talas om i termer av att benämna.

Det verbala språkets roll i musikpedagogik är ofta omdebatterad. Det finns ett dominerande perspektiv inom vilket musik ses som ett språk i sig självt och där musik inte ska "pratas sönder" (för en diskussion, se Wallerstedt 2013). Förskollärare har ändå setts kunna utveckla sin praktik inom musik genom ett mer utvecklat språk (Ehrlin och Wallerstedt 2014). Något som är centralt här är lärarnas oro för bristande ämneskunskaper i relation till undervisning, även för barn så unga som 1–2 år. Det här krokar på ett anmärkningsvärt sätt med den tidigare identifierade diskursen om att musik är något "alla kan" (Vestad 2013).

Utmaningen som vi lyft här kan sammanfattas med förskollärarens förmåga att vara lyhörd för barns kroppsliga gensvar på musik, såväl i som utanför samlingen. Att vara lyhörd är nödvändigt för att kunna följa och utmana barns lärande. Även om barnen inte har ett utvecklat verbalt språk kan förskollärarens språk stötta processen med att lära barn urskilja nya aspekter av musiken.

Spänningar i förskollärarens uppdrag

Om förskolläraren inom tolkningsrepertoar-

ren vi här kallat musik som känsla tar rollen som inspiratör blir förskolläraren något av en kommunikatör när musik konstrueras som ett ämne. Förskolläraren står för, eller känner sig manad att stå för, ett ämnesadekvat språk. När musik ses som känsla betonas upplevelser och när musik ses som ämnesinnehåll betonas lärande (om musikaliska innehåll), och det här får förskolläraren att agera med skilda utgångspunkter i olika roller. I nästa excerpt ges ett exempel på hur en av förskollärarna, Jane, i fokusgruppssamtalet utvecklar sina reflektioner kring en situation där dessa roller hamnar i konflikt med varandra. Jane har observerat när barnen spontant, vid ett tillfälle under projektets gång, har börjat dansa till en låt av artistduon Samir och Viktor (kända för barnen genom Melodifestivalen). Hon valde att videodokumentera händelsen. Hon iakttar barnens upplevelse (musik som känsla) och ser att någon ytterligare inspiration förmodligen inte behöver tillföras från hennes sida – barnen är redan mycket roade. Hon funderar istället utifrån musik som ämne vad hon som förskollärare kan gå in och benämna och utveckla:

Excerpt 7: Lärarrollen i musikaktiviteter

60.	J:	DÄR tycker jag att det är så svårt när jag läser erat... Hur ska(.) jag gå in där? För då hade jag fullt sjå med att filma dem men om någon annan filmade. Och då om det tillexempel hade varit att någon blev utanför då hade man ju kunnat gå fram till den. Jamen så här samspelat och sett till att alla var delaktiga men jag vet liksom inte vad jag ska göra för "lärande". Hur ska jag liksom(.)jag såg ju att de hade så kul(.) måste jag då(.) eller jag tycker inte att min roll som pedagog då är att(.)jag behöver väl intel(.) eller när de har lyssnat färdigt på den, det tog tre minuter, ja ska vi(.) jag känner bara att de var ju engagerade, de tyckte det var så härligt och de njöt av musiken och de rörde sig just där och då kände inte jag att JAG kunde tillföra något. Så tycker jag ju alltid eller jag vet inte (.) Vad jag skulle tillföra just där?
-----	----	--

61.	M:	Men om syftet just då bara var att ha kul?
62.	J:	JA PRECIS. Men om jag sedan skulle fortsätta med det här, just det jag skrev i ett mail om jag skulle gå hem och tänka på kam-maren. Vad kan jag göra mer av det? Jag kan ju inte styra om resultatet men jag kan ju tänka till. Som jag läste någonstans: Den melodin kanske finns i annan version, med stråkar kanske. Bada nakna. ALLTSÅ man måste ju TÄNKA till lite som pedagog. Man kan ju inte bara vara(.) och när man inte har tänkt till utan bara är med barnen *skratt* och tänker man försöker ju få in alla barnen och försöker göra alla delaktiga. Jag vet inte vad jag skulle ha gjort just HÄR(.) Eller också så kan jag tänka så här då: OJ titta vad de samsplar, men titta: tjejkarna gick till varandra och killarna gick till varandra då kanske man kanske se en massa och tolka den dokumentationen på olika sätt i och för sig. Och utifrån det tänka till hur man kan göra sedan. Men jag tänkte ändå det om till exempel P hade varit där och filmat vad hade jag(.) de hade så kul med varandra den stunden och jag tänkte liksom skulle jag komma där liksom "JAH och nu gör vi lite så här..."

[---]

69.	J:	Och det är DET att det kan du SE som musikpedagog. Men jag som till exempel brinner för maten jättemycket eller bakning. Jag har ju haft sådana diskussioner med en kollega när det gäller bakning att hon bara "Jo men det är ju kul för barnen att baka och jag fattar ju också det här att det är matte och så (.) lite olika saker som kommer in i bakning" men det känns som att det finns, du skulle säkert kunna se jätte mycket. Kunskaper tar liksom(.)HUR? På nått sätt känns det som att det är brist i kunskap på musik, så det är ju bra att man kan FÅ det
-----	----	--

Genomgående uttrycker förskollärarna en osäkerhet när det kommer till ämneskunskaper, vilket är en utmaning som skär genom båda tolkningsrepertoarerna. När musik som känsla dominerar behöver förskolläraren kunna inspirera genom sitt eget musikaliska uttryck och när musik som ämne är i förgrunden önskar förskolläraren kunna benämna musikaliskt innehåll med rätt terminologi – att kunna "se" de ämnesmässiga möjligheterna i den spontana leken. Still (2011) identifierar att förskollärares bristande upplevelse av att vara musikaliska är ett hinder och att

musikaktiviteter på förskolor avviker från andra aktiviteter som de vuxna turas om att leda. När det gäller musiksamlingar tenderar den som arbetslaget anser vara bäst lämpad att bli den som alltid på egen hand leder musikaktiviteter. Ett vidgat perspektiv på vad ett musikinnehåll bland de yngsta på förskolan kan vara (mer än att sjunga traditionella barnvisor tillsammans) tycks viktigt att bidra med i förskollärares kompetensutveckling. Den kanske största utmaningen för förskollärare i sitt arbete med musikundervisning är möjligen att vidga sin syn på musikaliskt kunnande och att inte låta sitt

eget intresse, eller brist på intresse, gå ut över barnens vilja att lära musik.

Konklusion

Den diskurspsykologiska analysen av lärarnas samtal om musik och de yngsta barnen i förskolan har pekat i två riktningar. Dels att musik ses som en känsla där förskolläraren tar rollen som den som inspirerar till upplevelser och deltagande. Dels att musik ses som ett ämnesinnehåll där förskollärarna betonar sin roll som den som verbaliserar händelser och tillför begrepp i barnens språk. Viktigt att understryka är att båda dessa tolkningsrepertoarer relaterar till lärande, men på olika sätt vilket kan relateras till Ferm Thorgersen (2012) som betonar att musikalisk kunskap är differentierad i olika dimensioner som inverkar på varandra. Det kan sägas vara olika kunskaper som kommer i fokus, där Vygotskijs (1978) distinktion mellan högre och elementära processer är värdefull för att särskilja vad som står på spel. Ur lärarens perspektiv är båda utpekade lärarroller krävande ur det hänseende att de ställer krav på ämneskunskaper. Lärarens ämnes-

adekvata språk är användbart för att kunna "se" möjligheterna till musikaliskt lärande i de spontant uppkomna situationerna och vidareutveckla de intressen barn uppvisar. Att som förskollärare själv inspirera till musikaliska aktiviteter, och vara en förebild, kräver förmåga (och vilja) att själv kunna sjunga och spela exempelvis. Att detta, ur förskollärarnas perspektiv, sätts på prov redan vid undervisning av förskolans yngsta barn är kanske det som överraskat oss mest i denna studie. Det sätter press på förskollärarytbildningen för att kunna möta verksamhetens behov som ytterst syftar till att uppfylla FN:s barnkonvention om att barn har rätt att fritt delta i det kulturella livet. Studien implicerar vikten av att ge blivande förskollärare förutsättningar att undervisa i musik och att återigen ge större utrymme för estetiska uttrycksformer i förskollärarytbildningen (Lindgren och Ericsson 2013). Utbildningens estetiska delar behöver innefatta delar som förbereder studenterna för undervisning av olika dimensioner av musikalisk kunskap då förskollärarna har en viktig roll för att stödja barn att bli aktörer i musiklivet, både i ett samtids- och framtidsperspektiv.

Referenser

- Angermüller, J., Maingueneau, D. och Wodak, R. 2014. *Discourse Studies Reader: Main Currents in Theory and Analysis*. Amsterdam, Philadelphia PA: John Benjamins Publishing Company.
- Asp, K. 2011. *Musiklärares samtal om val av undervisningsinnehåll i ensemble på gymnasiets Estetiska program*. Licavh., Örebro Universitet.
- Asplund Carlsson, M., Pramling, N. och Pramling Samuelsson, I. 2008. Från görande till lärande och förståelse; En studie av lärares lärande inom estetik. *Tidsskrift för Nordisk barnehageforskning* 1(1): 41–51.
- Bendroth Karlsson, M. 1996. *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Diss., Linköpings universitet.
- Bouij, C. 1998. *Musik – mitt liv och kommande levebröd. En studie i musiklärares yrkessocialisation*. Diss., Göteborgs universitet.
- Campbell, P. S. 1998/2010. *Songs in Their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives*. Oxford: Oxford University Press.

- DeNora, T. 2000. *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrlin, A. 2012. *Att lära av och med varandra: en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. Diss., Örebro universitet.
- Ehrlin, A. och Gustavsson, H. 2015. Importance of music in preschool education. *Australian Journal of Teacher Education* 40(7): 32–42.
- Ehrlin, A. och Wallerstedt, C. 2014. Preschool teachers' skills in teaching music: Two steps forward one step back. *Early Child Development and Care* 184(12): 1800–1811.
- Ferm Thorgersen, C. 2012. Musikdidaktiskt arbete med förskolebarn. I: B. Riddersporre och J. Söderman, red. *Musikvetenskap för förskolan: 69–86*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Field, T. 1999. Music enhances sleep in preschool children. *Early Child Development and Care* 150(1): 65–68.
- Gillespie, C. W. och Glider, K. R. 2010. Preschool teachers' use of music to scaffold children's learning and behaviour. *Early Child Development and Care* 180(6): 799–808.
- Green, L. 2010. Research in the sociology of music education. I: R. Wright, red. *Sociology in Music Education: 21–34*. Burlington, VT: Ashgate.
- Holgersen, S. E. 2002. *Mening og deltagelse. lakttagelse af 1–5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. Diss., Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Holgersen, S.-E. 2008. Music education for young children in Scandinavia: Policy, philosophy, or wishful thinking? *Arts Education Policy Review* 109(3): 47–54.
- Holmberg, Y. 2014. *Musikskap: Musikstunders didaktik i förskolepraktiker*. Diss., Malmö högskola.
- Hudson, B. och Meyer, M. A., red. 2011. *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Opladen och Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Johansson, E., och Samuelsson, I. P. 2001. Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken: Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige* 6(2): 81–101.
- Jonsson, A. Williams, P., och Pramling Samuelsson, I. 2017. Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande* 5(1): 90–109.
- Lagerlöf, P. 2016. *Musical Play: Children Interacting with and around Music Technology*. Diss., Göteborgs universitet.
- Lagerlöf, P. och Wallerstedt, C. 2017. Att stötta de yngsta förskolebarnens lärande i musik. I: I. Pramling Samuelsson och A. Jonsson, red. *Yngre barns lärande i förskolan: 21–34*. Stockholm: Liber.
- Lamont, A. 2008. Young children's musical worlds: Musical engagement in 3.5-year-olds. *Journal of Early Childhood Research* 6(3): 247–261.
- Lave, J. och Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Leman, M. 2007. *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lindgren, M. och Ericsson, C. 2013. Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen. *Educare* 1(1): 7–40.
- Malloch, S., och Trevarthen, C. 2009. *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Mouritsen, F. 2002. Child culture – play culture. I: F. Mouritsen och J. Qvortrop, red. *Children and Children's Culture: 14–42*. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Potter, J. 2003. Discursive psychology: Between method and paradigm. *Discourse och Society* 14(6): 783–794.

- Potter, J., Edwards, D. och Wetherell, M. 1993. A model of discourse in action. *American Behavioral Scientist* 36(3): 383–401.
- Pramling N., Doverborg E. och Pramling Samuelsson I. 2017. Re-metaphorizing teaching and learning in early childhood education beyond the instruction: Social fostering divide. I: C. Ringsmose och G. Kragh-Müller, red. *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years*: 205–218. Springer: Switzerland.
- Pramling Samuelsson, I., och Asplund Carlsson, M. 2008. The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(6): 623–641.
- Riddersporre, B. och Söderman, J., red. 2012. *Musikvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Saar, T. 2005. *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Saarikallio, S. och Erkkilä, J. 2007. The role of music in adolescent's mood regulation. *Psychology of Music* 35(1): 88–109.
- Skolverket. 2016. *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (Reviderad 2016). Stockholm: Fritzes.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Still, J. 2011. *Musikalisk lärandemiljö: Planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem*. Diss., Åbo akademin.
- Söderman, J. 2012. Barnmusik eller musik för barn I: B. Riddersporre och J. Söderman, red. *Musikvetenskap för förskolan*: 37–52. Stockholm: Natur & Kultur.
- Vestad, I. L. 2013. *Barns bruk av fonogrammer. Om konstituering av musikalisk mening i barnekulturellt perspektiv*. Diss., Universitetet i Oslo.
- Vygotskij, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallerstedt, C. 2013. "Here comes the sausage": An empirical study of children's communication during a collaborative music music-making activity. *Music Education Research* 15(4): 421–434.
- Wallerstedt, C. 2015. *Musikdidaktik i förskolan*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Wallerstedt, C., Pramling, N. och Säljö, R. 2014. Learning to discern and account: The trajectory of a listening skill in an institutional setting. *Psychology of Music* 42(3): 366–385.
- Wibeck, V. 2000. *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Young, S. 2016. Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education* 38(1): 9–21.
- Ågren, Y. 2015. *Barns medierade värld: Syskonsamspel, lek och konsumtion*. Diss., Stockholms universitet.

Pernilla Lagerlöf er universitetslektor, fil.dr i Barn och ungdomsvetenskap. Hon har en bakgrund som förskollärare och disputerade på avhandlingen "Musical Play: Children interacting with and around music technology" 2016. Hennes forskningsintresse rör förskolebarns lärande bland annat inom estetik och konstarter och hur lärare kan bidra och stötta barn att utveckla dessa förmågor. Lagerlöf, P. och Wallerstedt, C. (2018). "I don't even dare to do it": Problematising the image of the competent and musical child. *Music Education Research*; Lagerlöf, P. och Peterson, L. (2018). Preschool children's play and alignments in a bracketed framing of a music-technological breakdown. *Research on Children and Social Interaction*; Lagerlöf, P. (2016). *Musical Play: Children Interacting With and Around Music Technology*, diss. (Acta Universitatis Gothoburgensis).

Pernilla Lagerlöf, LinCS, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet, Box 300, SE-405 30 Göteborg, Sverige. E-mail: pernilla.lagerlof@gu.se

Cecilia Wallerstedt er universitetslektor, docent i Pedagogik. Hon har en bakgrund som musiklärare och har disputerat i *Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap* 2010. Hennes forskningsintresse rör barn och ungas lärande, undervisningsprocesser och kunskap i estetiska ämnen. Wallerstedt, C. och Pramling, N. (2018). "I feel that too": Musical problem-solving and mediation through cultural tools in year-nine pop-ensemble practice. *Nordic Research in Music Education Yearbook*; Wallerstedt, C., Pramling, N. och Säljö, R. (2015). Microgenetic development of timing in a child. *Mind Culture and Activity*; Ehrlin, A. och Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: Two steps forward one step back. *Early Child Development and Care*.

Cecilia Wallerstedt, LinCS, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet, Box 300, SE-405 30 Göteborg, Sverige. E-mail: cecilia.wallerstedt@gu.se