

Johanna Still

Musikalisk lärandemiljö

Planerade musikaktiviteter
medsmåbarn i daghem





Johanna Still (f. Westerlund)

Född i Helsingfors 1964

Studentexamen, Gymnasiet Grankulla samskola, 1983

Barnträdgårdslärarexamen, Barnträdgårdsläraryrkesinstitutet i Jakobstad, 1986

PeK, Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 1998

PeM, Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 2001

Musikpedagog (YH), Svenska yrkeshögskolan i Jakobstad, 2008

Daghemsföreståndare, Ekorrbäckens daghem i Grankulla, 1986

Daghemsföreståndare, Fågelsångens daghem i Esbo 1987–2000.

Tillfälliga förordnanden som timlärare i huvudsyssla i pedagogik, forskningsassistent och timlärare i huvudsyssla i musikpedagogik,

Institutionen för barnpedagogik vid Åbo Akademi, 2001–2007

Universitetslärare i pedagogik med barnpedagogisk inriktning,

Enheten för barnpedagogik vid Åbo Akademi, 2007–

Föreläsare och föredragshållare i olika utbildnings- och fortbildningssammanhang.

Pärm: Tove Ahlbäck

Åbo Akademis förlag

Biskopsgatan 13, FI-20500 ÅBO, Finland

Tel. int. +358-20 786 1468

E-post: forlaget@abo.fi

<http://www.abo.fi/stiftelsen/forlag/>

Distribution: Oy Tibo-Trading Ab

P.O.Box 33, FI-21601 PARGAS, Finland

Tel. int. +358-2 454 9200

Fax int. +358-2 454 9220

E-mail: tibo@tibo.net

<http://www.tibo.net>

MUSIKALISK LÄRANDEMILJÖ

Musikalisk lärandemiljö

Planerade musikaktiviteter med småbarn i
daghem

Johanna Still

ÅBO 2011

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG - ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

CIP Cataloguing in Publication

Still, Johanna.

Musikalisk lärandemiljö : planerade musik-
aktiviteter med småbarn i daghem / Johanna

Still. – Åbo : Åbo Akademi förlag, 2011.

Diss.: Åbo Akademi. – Summary.

ISBN 978-951-765- 600-9

ISBN 978-951-765-600-9
ISBN 978-951-765-601-6 (digital)

UNIPRINT

Åbo 2011

Abstrakt

Still, J. (2011). Musikalisk lärandemiljö – planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem. Enheten för barnpedagogik, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Jakobstad.

En musikaliskt stimulerande miljö betyder mycket för vilka möjligheter till utveckling och lärande som erbjuds daghemsbarn. Kvaliteten på musikaliska aktiviteter har dessutom stor betydelse för den musikaliska utvecklingen hos det växande barnet. Små barn strävar alltid efter att skapa mening och förståelse och påverkar och påverkas av de sammanhang de ingår i.

Syftet med studien är att undersöka planerade musikaktiviteter i den musikaliska lärandemiljön på sju småbarnsavdelningar i daghem utgående från fyra olika aspekter: barnvisornas texter, barnvisornas melodier, musikens grundelement och instrumentanvändning. Datainsamlingen har skett genom videoobservationer av de planerade musikaktiviteterna. Barnen som studeras är i åldern 11 månader till 3 år och 11 månader och i medeltal finns 13 barn per avdelning. I studien deltar totalt drygt 90 barn och nio pedagoger. Metodologiska ansatser är såväl hermeneutik som videografi och de tillämpas då analysen så kräver. Ansatserna lämpar sig väl då det gäller att förstå de planerade musikaktiviteterna, där människors kommunikation och handlingar studeras.

Resultatet i studien visar att pedagogerna förmedlar ett kulturarv till barnen i form av gamla traditionella sånger, men de förmedlar också nyare barnvisor. De fokuserar aktivt på barnvisornas textinnehåll i samspelet med barnen, men tar inte upp texternas innebörd. Pedagogerna använder sig däremot av musikstunderna för att barnen bl.a. ska utveckla språkförståelse och social förmåga, men inte för att de ska utveckla sitt musikaliska kunnande. Pedagogerna kunde, i mycket högre utsträckning än vad de nu gör, rikta barnens uppmärksamhet mot musikens grundelement och föra metakognitiva dialoger med barnen. De använder en stor repertoar av barnvisor som emellertid är för krävande för barnrösterna att klara av. Pedagogerna planerar inte heller i någon större utsträckning aktiviteter för de små barnen som kunde hjälpa barnen att utveckla sin vokala tonsäkerhet. Då det gäller instrumentanvändning fokuserar pedagogerna i samspel med barnen både på instrumenthantering och på instrumentkännedom. Angående instrumentanvändningen redovisas barnens musikaliska uttryck i en miljö som innehåller olika melodi- och rytminstrument. Det framgår tydligt att barnen aktivt intresserar sig för den tillrättalagda instrumentmiljön, eftersom de under långa stunder självständigt spelar på och experimenterar med instrumenten.

Sökord: musikalisk lärandemiljö, musikaktiviteter, småbarns lärande, musikpedagogik, musikalitet, hermeneutik och videografi.

Abstract

Still, J. (2011). The Musical Learning Environment - planned musical activities with young children in day nurseries. Department of Early Childhood Education, Faculty of Education, Åbo Akademi University, Jakobstad.

A musically stimulating environment is of great significance when considering the opportunities for development and learning that are offered to children in day nurseries. Moreover, the quality of musical activities also has great significance for the musical development of growing children. Young children are always striving to create meaning and understanding; they influence and are influenced by the context in which they are situated.

The purpose of this study is to investigate the planned music activities in the musical learning environment of seven toddler's groups in day nurseries, based on four different aspects: the texts of children's songs, the melodies of children's songs, the basic elements of music and the use of instrumentation. The data has been gathered by video observation of the planned music activities. The age of the children studied ranged from 11 months to 3 years and 11 months, and on average there were 13 children in each group. The study involved a total of just over 90 children and nine educators. The methodological approaches are hermeneutic as well as videographic, and they are applied to the analysis as required. The approaches are well suited to an understanding of the planned music activities where the individual's communications and actions are studied.

The results of the study show that educators impart a cultural heritage to the children in the form of old traditional songs, but they also act as intermediaries for newer children's songs. They focus on actively on the text content of the children's songs in their interaction with the children, but do not address the meaning of the text. Furthermore, while the educators use music sessions for the children to develop, among other things, an understanding of language and social skills, they do not use the sessions to develop the children's musical skills. The educators could, to a much greater extent than they now do, direct the children's attention to the basic elements of music, and conduct meta-cognitive dialogues with the children. They use a large repertoire of children's songs, which are, however, often too demanding for the children's voices to cope with. In addition, the educators do not plan, in any significant way, activities for the toddlers in order to help them develop the accuracy of their vocal tones. With regard to the use of instruments, the educators focus, in their interaction with the children, is placed on both the usage of the instruments and knowledge about the instruments. Regarding the use of instruments the study shows that the children's musical expression takes place in an environment that includes both melody and rhythm instruments. It is clear that children are actively interested in the constructed instrument environment, because for long periods of time they independently play and experiment with instruments.

Keywords: Musical learning environment, musical activities, toddler's learning activities, music education, the quality of music, hermeneutic and videography.

Innehåll

Figurförteckning

Tabellförteckning

1 Inledning.....	3
1.1 Studiens referensram	3
1.1.1 Absolut estetisk syn på musik	5
1.1.2 Praxial syn på musik.....	7
1.1.3 Musikalitet och musikalisk lärandemiljö.....	9
1.2 Styrdokumentens innehåll – en plan för småbarns lärande	12
1.2.1 Dagvårdens verksamhetsplan för barn under tre år	12
1.2.2 Grunderna för planen för småbarnsfostran	14
1.3 Problemformulering, syfte och forskningsfrågor	16
1.4 Avhandlingens disposition	22
2 Lärande och kunskap.....	25
2.1 Konstruktivism och musikfostran.....	26
2.2 Den sociala miljöns betydelse för lärande.....	33
2.2.1 Kulturens betydelse för barns lärande	36
2.2.2 Traditionella sånger – ett gemensamt kulturarv	38
2.2.3 Barns socialisation.....	41
2.3 Småbarns lärande.....	43
2.3.1 Erfarande och lärande.....	44
2.3.2 Imitation, urskiljning, samtidighet och variation.....	45
2.3.3 Förståelse av innebörd	47
2.4 Pedagogens uppgift	48
2.4.1 Pedagogisk kompetens	49
2.4.2 Samtal och samspel	52
2.4.3 Uppmärksamhetsfokusering	55
3 Barns musikaliska utveckling och lärande.....	57
3.1 Musikalitet och musikutveckling.....	57
3.1.1 Rytmask miljö	60
3.1.2 Upplevelseuttryck.....	61
3.1.3 Rörelse, rytmik och melodi	63
3.1.4 Grundslag och synkronisering.....	66
3.1.5 Vokal tonsäkerhet och musikaliskt röstomfång.....	67
3.2 Musikalisk kreativitet och improvisation	71
4 Musikpedagogik och musikdidaktik.....	77
4.1 Musikalisk socialisation	77
4.1.1 Musik som språk- och meningsbärande aktivitet	80

4.2 Några musikpedagogiska skolbildningar	82
4.2.1 Carl Orff – musicerande med utvalda instrument	83
4.2.2 Zoltán Kodály – sången som bas för musikundervisningen.....	84
4.2.3 Émile Jaques-Dalcroze – kroppen som instrument	86
4.2.4 Shinichi Suzuki – lyssna till musik	87
4.2.5 Comprehensive Musicianship – musikens uppbyggnad.....	89
4.3 Musikundervisningens innehåll.....	90
4.3.1 Musikaliska grundelement	90
4.3.2 Skapande musikaktivitet – en sammanflätning	97
5 Undersökningens metodologi och metod.....	101
5.1 Ontologisk och epistemologisk förankring	101
5.2 Metodologisk ansats.....	104
5.2.1 Kvalitativ respektive kvantitativ inriktning.....	104
5.2.2 Hermeneutik som metodologisk ansats.....	105
5.2.3 Videografi som metodologisk ansats	109
5.3 Empirisk datainsamling.....	110
5.3.1 Urval och genomförande	111
5.3.2 Videoobservation som datainsamlingsmetod.....	111
5.3.3 Analys och tolkning av videoobservationer	113
5.4 Studiens kvalitet.....	118
5.4.1 Etiska frågeställningar.....	121
6 Resultat.....	123
6.1 Den musikaliska lärandemiljön – en kontextbeskrivning	124
6.1.1 Den fysiska omgivningen.....	124
6.1.2 Det sociala samspelet	125
6.1.3 Musikstundernas byggstenar	127
6.2 Barnvisornas texter (A).....	129
6.2.1 Analys av barnvistexternas innebörd (A1).....	130
6.2.2 Pedagogernas förmedling av barnvisornas texter (A2)	142
6.2.3 Barns omedelbara uttryck gällande barnvisornas texter (A3).....	162
6.2.4 Barnvisornas texter – en sammanfattning	169
6.3 Barnvisornas melodier (B)	171
6.3.1 Analys av barnvisornas tonomfång och tonsprång (B1)	172
6.3.2 Pedagogernas fokusering på barnvisornas melodier (B2).....	181
6.3.3 Barnvisornas melodier – en sammanfattning	187
6.4 Musikens grundelement (C).....	189
6.4.1 Pedagogernas fokusering på musikens grundelement (C1).....	191
6.4.2 Barnens fokusering på musikens grundelement (C2).....	218
6.4.3 Musikens grundelement – en sammanfattning	222
6.5 Instrumentanvändning (D)	224
6.5.1 Pedagogernas undervisning i instrumentanvändning (D1).....	225

6.5.2 Barns omedelbara uttryck vid instrumentanvändning (D2).....	231
6.5.3 Instrumentanvändning – en sammanfattning.....	241
7 Diskussion.....	243
7.1 Musiken som medel.....	244
7.1.1 Förmedling av kulturarv	244
7.1.2 Utveckling och lärande	248
7.1.3 Socialt lärande	252
7.2 Musiken som mål	253
7.2.1 Musikaliska byggstenar	254
7.2.2 Barnvisornas melodier.....	257
7.2.3 Musikens grundelement.....	265
7.2.4 Instrumentanvändning	276
7.3 Metoddiskussion.....	281
7.4 Pedagogiska implikationer	283
7.5 Fortsatt forskning.....	287
Summary	288
Referenser	303
Bilagor	314

Figurförteckning

Figur 1.1 Förhållandet mellan aspekter, dimensioner och forskningsfrågor.....	20
Figur 1.2 En illustration av studiens forskningsfält	21
Figur 1.3 Utveckling av vokal tonsäkerhet (Welch, 1998)	68
Figur 1.4 Musikundervisningens innehåll.....	99
Figur 1.5 Analys av barnvistexternas innebörd	130
Figur 1.6 Pedagogernas förmedling av barnvisornas texter	143
Figur 1.7 Barns omedelbara uttryck gällande barnvisornas texter.....	162
Figur 1.8 Analys av barnvisornas tonomfång	172
Figur 1.9 Pedagogernas fokusering på barnvisornas melodier.....	182
Figur 1.10 Pedagogernas fokusering på musikens grundelement	190
Figur 1.11 Barnens fokusering på musikens grundelement	218
Figur 1.12 Pedagogernas undervisning i instrumentanvändning.	225
Figur 1.13 Barns omedelbara uttryck vid instrumentanvändning.	232

Tabellförteckning

Tabell 2.1 Melodianalyser.....	314
Tabell 2.2 Sångböcker.....	319

Förord

En extremt varm junidag som denna då sommaren står för dörren känns det skönt att skriva de sista raderna som förord till min avhandling. Min forskningsaktivitet kan beskrivas som en mödosam men samtidigt spännande resa med flera uppförsbackar men också med givande stunder under färden där många glädjeämnen ingått. Genom arbetet med avhandlingen har jag lärt mig mycket om mitt forskningsområde och arbetet har också för mig rent personligen varit fruktbart och utvecklande.

Det är många som har bidragit till att denna forskning och skrivprocess har kunnat genomföras och slutföras. Allra först vill jag rikta ett stort tack till personalen på de sju småbarnsavdelningar som välkomnade mig att ta del av deras planerade musikstunder under flera veckor och gav mig möjlighet till att inreda en musikhörna som barnen dagligen besökte. Jag vill också tacka alla de barn som deltog i studien med stor iver och deras föräldrar som gav mig tillstånd att videofilma deras barn. Alla dessa har i hög grad bidragit till resultatet i studien och utan dem hade denna avhandling aldrig kunnat förverkligas! Jag vill också tacka min handledare, professor Marita Lindahl, för god handledning. Av Marita Lindahl har jag fått konstruktiv kritik och hon har delat med sig av sitt vetenskapliga kunnande. Jag vill också tacka min första handledare, FD Carita Björkstrand som innan sin pensionering inledde forskningsprojektet med mig. Hon har under alla år visat intresse för min forskning och ständigt uppmuntrat mig.

Jag vill rikta ett innerligt tack till alla kolleger, forskare och vänner vid Enheten för barnpedagogik. Jag har kunnat vända mig till dem med alla mina frågor och funderingar och de har alltid gett sig tid att lyssna. Den goda atmosfären och gemenskapen har bidragit till ökad arbetsmotivation för mitt lärararbete och även för min forskning. De har alla på olika sätt bidragit till att leda mig vidare i mitt forskningsarbete. Jag vill också tacka språkgranskaren Barbro Wiik för värdefulla kommentarer och Elizabeth Nyman som översatt mina textavsnitt till engelska. Ett varmt tack riktar jag till följande institutioner och organisationer som gjort det möjligt för mig att under några kortare perioder vara tjänstledig för att fördjupa mig i detta projekt: Stiftelsens för Åbo Akademi Forskningsinstitut, Rektor för Åbo Akademi, Stiftelsen för Österbottens Högskola, Svensk-Österbottniska samfundet och Ledningsgruppen för forskarutbildningen vid Pedagogiska fakulteten i Åbo Akademi.

Slutligen vill jag tacka min underbara familj för att de orkat med mig under denna process. Jag tackar också mina föräldrar som hjälpt till på många olika

sätt. Patrik, min man, har stått vid min sida och stött mig i mina projekt - tack!
Jag tillägnar den här avhandlingen vår son Robin som dagligen fortsätter att visa
mig vilka olika uttryckssätt kärleken till musiken hos ett barn kan framkalla.

Jakobstad den 12 juni 2011

Johanna Still

1 Inledning

Inledningsvis presenteras studiens aktuella områden, musik, musikpedagogik, musikalitet och musikalisk lärandemiljö. Dessutom presenteras styrdokumentens innehåll utgående från småbarns lärande inom musik och konstfostran. Kapitlet utmynnar i avhandlingens problemformulering, syfte och forskningsfrågor, samt avslutas med avhandlingens disposition.

1.1 Studiens referensram

Ordet musik härstammar från det grekiska ordet mousiké eller mousiké téchne. Under antiken syftade detta begrepp på ”musernas konst”. Muserna var nio gudinnor som instrumentellt och vokalt skapade ljud och diktade, gjorde kroppsövningar och bildade sig andligt. Begreppet mousiké präglades av den grekiska musikteorin och fördes under medeltiden via den arabiska kulturen till den västerländska kulturtraditionen (Lilliestam, 2009).

I dag är musik en del av människan som kulturell individ. Människor möter musik av olika slag i skilda sammanhang vare sig de är medvetna om musiken eller inte. Liksom mycket annat som tas för givet, finns det sällan i vardagen anledning att reflektera över musikens betydelse innan den tystnar eller på något annat sätt bryter mot det förväntade, menar Saar (1999). Alla människor vet intuitivt vad musik är men en heltäckande, invändningsfri definition är svår att formulera. Orsaken till detta är att musik är ett så komplext och mångfasetterat fenomen. I forskningssammanhang är det däremot viktigt att försöka definiera begrepp, eftersom de har betydelse för forskningens resultat. Kaartinen (2005) anser det nödvändigt att försöka definiera musikbegreppet eller åtminstone ramarna för vad musik är. Det är, enligt honom, nödvändigt med en definition som utgångspunkt speciellt då musikaliskt lärande diskuteras. Föreliggande studie utgår från Fagius och Lagercrantz (2007) samt Kaartinsens (2005) definition av

INLEDNING

musikbegreppet. Kaartinen anser att musik är det som individen upplever som musik i den kulturella miljö där hon eller han lever och agerar. Enligt Fagius och Lagercrantz består musik av en rad unika akustiska egenskaper, dvs. tonhöjdsföljder som bildar melodi, rytm, harmoni, klangfärg och en organiserad form. Dessa egenskaper bildar en helhet som skiljer sig radikalt från slumpvis uppkommet, oorganiserat ljud, dvs. det som kallas buller. Musikens akustiska egenskaper ger oftast upplevelser av välljud och välbehag, medan bullret eller oljudet upplevs som störande.

Ett annat begrepp som är viktigt att definiera är musikpedagogik. Olsson (2007) konstaterar att den vetenskapliga definitionen av begreppet innehåller både "intentionellt undervisande" och "intentionellt lärande" där den pedagogiska avsikten blir det centrala. Avsikten är då att såväl lära ut något som att lära sig något. Kunskapsförmedling och tillgodogörande av kunskaper skapar på detta sätt kärnan i musikpedagogiken. Olsson anser dock att musikpedagogiken inte enbart kan avgränsas till avsiktligt undervisande och lärande. Det finns i dag en praktisk musikpedagogik som sker utanför de allmänna undervisningsinstitutionerna och som har minst lika stor betydelse som de formella musikutbildningarna. Han tror att människor attraheras av musik och musikpedagogik utanför de formella musikutbildningarna på grund av den starka sociala gemenskap som uppstår i musicerandet och i musikupplevelsen.

Musikpedagogiken kan också beskrivas som en tvärvetenskaplig disciplin med förbindelser till många andra ämnen, som samhällsvetenskap, psykologi, filosofi, musikvetenskap och allmän pedagogik. Ödman (1995) ger en bred definition av musikpedagogiken som disciplin. Han framhåller att den musikpedagogiska vetenskapen behandlar problem i samband med uppfostran, utbildning och undervisning där musik ingår. I hans definition sammanlänkas didaktik, lärandeprocesser samt musikalisk påverkan och upplevelse. Allt detta ställs mot bakgrunden av kunskaper om individens eller gruppens psykologiska och existentiella förutsättningar, teorier om kunskapsbildning samt läroplansteori. I Ödmans (1995) definition av musikpedagogiken beskrivs både existentiella och kulturella sfärer, eftersom definitionen inbegriper hur människor ser på sin existens i sammanhang där musik förekommer. Orienteringen mot kontext är också tydlig. Han beaktar såväl ett brett samhälleligt perspektiv som ett individcentrerat sådant. Musikpedagogiska undersökningar kan gälla organiserad musikundervisning eller musikundervisningens antagna effekter då det är fråga om språkinläring. Likaså impliceras historiska studier jämsides med undersökningar i nutid. Musikpedagogik har också starka beröringspunkter med musikpsykologi, som i sin tur riktar in sig på hur människor upplever musik och påverkas av den.

Föreliggande studie befinner sig i gränslandet mellan pedagogik och musikpedagogik och tar avstamp från Olssons (2007) och Ödmans (1995) definitioner av musikpedagogiken. Tyngdpunkten i studien ligger på musikpedagogik med utgångspunkt i pedagogers planerade, avsiktliga aktiviteter och undervisning i

INLEDNING

musik och kommer således naturligt in på frågor om musikdidaktik. Det individ-centrerade perspektivet kommer fram i barns omedelbara uttryck under musikaktiviteterna.

Vidare kan lyftas fram att föreliggande studie är skriven utifrån en humanistisk grundsyn. Utgångspunkten för en humanistisk människosyn är att människan är människans främsta mål (Uljens, 1998). Människan är således ett mål i sig, vilket innebär att hon alltid ska kunna göra anspråk på respekt för sin egen skull. Människan ses också utifrån denna grundsyn som en självständig individ med en egen fri vilja. Den frihet människan har inbegriper samtidigt att hon har ansvar att forma och skapa sitt eget liv. Människan är en aktiv och handlande individ och kan således ses som ett subjekt, ett jag, som har frihet, ansvar och mänsklig värdighet (Hammerlin & Larsen, 1999).

I ett pedagogiskt sammanhang resulterar den humanistiska synen i att pedagogikens främsta mål är människoblivande, alltså en pedagogik där människan är i centrum (Uljens, 1998). Människan lär genom att hon väljer ut den kunskap hon har behov av just då. Människan ses också som en social individ som utvecklas genom mötet med andra människor. Omgivningen hon befinner sig i påverkar och påverkas av henne. Genom de erfarenheter och de referensramar som människan tidigare skaffat sig, formar hon sitt eget vetande. Det är detta som gör att varje individ utvecklas till den unika varelse hon eller han är, menar Hammerlin och Larsen (1999).

Den humanistiska människosynen betonar vidare att både arv och miljö har betydelse för att barns utveckling ska fortgå, men det är i växelverkan med miljön som barnet formas både socialt, kulturellt och biologiskt. Utgående från denna humanistiska syn ska både pedagogen och barnet vara aktiva i förhållande till den kunskap som ska läras in. För att lärande ska ske behöver barnet också tillåtas att lära genom sina praktiska handlingar. Barnet ska mötas med öppenhet och tolerans och dess kreativitet, initiativförmåga och eget ansvar ska betonas (Hammerlin & Larsen, 1999).

1.1.1 Absolut estetisk syn på musik

Den estetiska synen på musik kan spåras långt tillbaka i tiden. Redan ca 450 f. Kr. uppfattas musiken ha en absolut estetisk mening. Under denna tid förändras också synen på filosofin då intresset förflyttas från naturfilosofi till frågor som rör den sanna kunskapens grunder. Det filosofiska tänkandet handlar mer om människan och hennes tänkande, än om den natur hon lever i (Molander, 2003). En av de stora tänkarna på denna tid är Platon. Han filosoferar om musikbegreppet och anser att undervisningen i musik och gymnastik är speciellt viktig därför att den påverkar människors etik och karaktär. Musiken är, enligt Platon, viktig för att den skapar och förstärker förnuftet hos människorna samtidigt som harmonin och rytmen i musiken håller tillbaka människors vrede och mildrar den

INLEDNING

(Odensåker, 2008). Från Platon och framåt i tiden, ända till den romantiska epoken, (1700 – 1850-talet), har musiken uppfattats ha en absolut estetisk mening.

Estetiken uppstår som en egen disciplin i mitten av 1700-talet. Begreppet estetik skapas av den tyska filosofen Alexander Baumgarten då han skriver en avhandling om poesi år 1735. Han vidareutvecklar begreppet i ett verk med namnet ”*Estetik*” (*Aesthetica*) år 1750. Det är denna titel som ger upphov till det moderna begreppet ”estetik”. Under åren 1690–1790 växer det så kallade moderna konstsystemet fram och innefattar poesi, måleri, skulptur, arkitektur och musik. Som en reaktion mot det nya konstsystemet grundar Baumgarten estetiken som en självständig filosofisk disciplin, som en konstens- och sinnesförnimmelsernas filosofi. Grekiskans ”*aisthesis*” har betydelsen det sinnliga eller det förnimbara, dvs. varseblivning. Konstarnas kan nu studeras enhetligt ur ett teoretiskt perspektiv. Likaså börjar estetiken allmänt uppfattas som vetenskapen om konst och skönhet (Burman, 2006).

I slutet på 1800-talet förstärks den estetiska synen på konst vilket bl.a. visar sig i att virtuosmusiker, kompositörer och berömda dirigenter geniförklaras. Detta leder i sin tur till att det skapas en klyfta mellan aristokraternas och borgarnas så kallade goda musik och den ordinära befolkningens musik (Regelski, 1998). Det estetiska värdet och meningen med musik antas finnas inbyggd i musiken i sig som något absolut och evigt. Musiken ges under denna tid en apriorisk innebörd, konstaterar Saar (1999). Detta innebär att kunskapen grundar sig på logiskt resonemang och slutledningar i motsats till kunskap a posteriori som grundar sig på empiri och observationer av omvärlden. Saar (1999) menar att detta leder till föreställningen att individen måste skolas för att kunna uppfatta och förstå musik.

En absolut estetisk syn på musik bygger också på att musikalitet ses som en medfödd förmåga och förklarar på så sätt varför musikaliska personer snabbt och självständigt lär sig musik (Numminen, 2005). Ett gott gehör och god sångförmåga är tecken på musikalitet, medan ett dåligt gehör och en dålig sångförmåga är tecken på att personen inte är musikalisk. Då musiken, utgående från en absolut estetisk syn, till sin natur är universell tas inga tillfälliga tillstånd, som t.ex. nervositet, i betraktande. Tron på en absolut estetisk mening är således till sin natur dualistisk. Detta innebär att man kan se på musikalitet som en antingen-eller-fråga. Antingen är människan musikalisk eller så är hon det inte. Numminen konstaterar vidare att en svag sångförmåga, utgående från detta synsätt, anses vara konstant. Det finns då inga möjligheter att påverka eller utveckla sångförmågan, eftersom den även anses höra ihop med synen på musikalitet.

Den klassiska konstmusikens absolut estetiska värde utgör också grunden för den traditionella synen på musikfostran. Den traditionella synen grundar sig således på att musikaliteten är en medfödd förmåga som en del människor begåvats med. Denna syn innebär också att människan måste skolas för att kunna ta till sig musik. Som ovan antytts har denna syn under de tvåhundra senaste åren

INLEDNING

format uppfattningen om vilken musik som anses vara god musik. Detta har resulterat i att det har uppstått en värdehierarki i den klassiska musikens värld, då tonsättarnas värde fixeras i en absolut hierarki. Viss sorts musik ges högre estetiskt värde på grund av att det förekommer en mer utvecklad behandling av kontrapunkt (verktyg för att fläta ihop olika självständiga stämmor), instrumentering och formhantering eller att den på något sätt har utvecklat traditionen (Numminen, 2005; Saar, 1999).

Bland lärare och studerande samt i samhället överlag har det rått en uppfattning om att det i musikundervisningen och i konstämnen är och ska vara en betoning på det absolut estetiska perspektivet (Westerlund, 1998; Numminen, 2005; Sundin, 2001). Denna syn har starkt institutionaliserats eftersom den absolut estetiska synen på musik, musikalitet och musikfostran under en lång tid dominerat i musikundervisningssammanhang i Finland och i andra delar av världen (Numminen, 2005). Ett exempel på detta är att barn som söker in till musikleäroinrättningar fortfarande i dag gehörstestas utifrån sin sångförmåga. De barn som inte klarar av att sjunga rent ges inte möjlighet att studera musik. Då betoningen ligger på en absolut syn på musikalitet är risken också den att duktiga musiker väljs till musiklärare, utan att det tas hänsyn till deras undervisningsförmåga.

1.1.2 Praxial syn på musik

Den absolut estetiska synen på musik och musikundervisning har utmanats av den praxiala synen. Ordet *praxial* kommer från grekiskan och har betydelsen ”meningsfull handling” (Elliot, 1995). Regelski (1998) utgår från den praxiala synen på musik och han har utvecklat en praxial (synonymt med begreppet praxiell) teori gällande musikundervisning. Den går ut på att ta fasta på själva nyttan av musicerandet. Alla människor har olika skäl att musicera och dessa skäl ska alla anses vara goda nog, anser han. Den praxiala synen grundar sig på den pragmatiska filosofin som uppstod i slutet av 1800-talet i Amerika. En av den pragmatiska rörelsens grundare, John Dewey, anser att filosoferna har underskattat de praktiska färdigheternas betydelse då det gäller lärande. Han ser att kunskapens betydelse är avhängig av om den kan vara vägledande för praktiskt handlande. Förenklat kan pragmatismen sammanfattas med att de filosofiska frågorna: ”Vad är sant?” och ”Vad har ett värde?” ska tillämpas i handling för att kunna lösas. (Svedberg & Zaar, 1995; Numminen, 2005). Detta resulterar, enligt Dewey (1997) i uttrycket ”Vad är sant är det som har nytta”.

Dewey (1997) använder sig först av termen instrumentalism och senare pragmatism eller experimentalism. Instrumentalism får här betydelsen att tänkandet är instrumentet för handlandet, vilket innebär att våra föreställningar och begrepp betraktas som instrument. I den praktiska tillämpningen ska undervisningen byggas upp genom att eleven använder ting och begrepp för att göra världen synlig. Utifrån denna syn härrör sig också uttrycket ”learning by doing”. Detta kan ses som en aktivitetspedagogik där teori, praktik, reflektion och handling hör

INLEDNING

ihop. Här ska elevens aktivitet sättas i centrum för planeringen och genomförandet av undervisningen. Det handlar om att ge elever levande kunskap som de kan ha nytta av både på det personliga planet men också yrkesmässigt (Niiniluoto, 2002; Svedberg och Zaar, 1995; Numminen, 2005).

I den praxiala filosofin betonas att musiken är en av situationen beroende specifik och avsiktlig aktivitet. Musiken gör det möjligt för människan att uttrycka sig tillsammans med andra men den kan också fylla andra behov och ändamål, menar Elliot (1996). Utöver den musikaliska dimensionen innehåller musiken också sociala, existentiella, intellektuella och andra för människan goda dimensioner. Musiken anses därför vara en naturlig del av människans handlingar och aktiviteter där musikens kunskap finns i själva handlingen. Vetskapen är procedural, dvs. den bygger på ett visst tillvägagångssätt, den är också icke-verbal och kontextuell. Den musikaliska praxisen bildas då musikaliskt agerande, utförande och musikaliska produkter påverkar och kompletterar varandra (Elliot, 1996).

Grundtanken i den praxiala synen på musik är, enligt Numminen (2005), att inte endast den klassiska musiken påverkar människans andliga tillväxt och utveckling, utan att även lättare musik (musik med mindre utvecklade behandling av kontrapunkt, instrumentering och formhantering) gör det. Musikupplevelsen bidrar ofta till djup reflektion och detta sker oberoende av hurdan musik det är frågan om. Schlagermelodier kan till exempel ha en mycket positiv inverkan på den psykiska hälsan, menar Numminen. Hon tolkar också den praxiala synen så, att all musikalisk verksamhet inklusive sång ses som en möjlighet för alla människor. Vidare lyfter hon fram att alla kan få viktiga och positiva erfarenheter genom att sjunga. Kunniga och medvetna pedagoger som utgår från den praxiala synen kan också erbjuda barnen en rik stimulerande miljö. Det viktiga är att pedagoger är medvetna om och har en syn på musik och musikalitet som utgår från att musik är en möjlighet för alla. Alla kan utvecklas inom detta ämnesområde och all slags musik påverkar människors andliga tillväxt, menar hon. Det är av vikt att pedagoger också har förståelse för att musikalitet inte kan likställas med sångförmåga.

Föreliggande studies ontologiska förankring vilar till stora delar på den praxiala synen på musik. I likhet med Numminen (2005) konstateras här att det är möjligt – ja, till och med sannolikt att toppprestationer i musik kräver en viss medfödd musikalisk potential. Men om så är fallet förutsätter det absolut inte en uppdelning i ”musikaliska” och ”icke-musikaliska” individer, då detta ofta leder till att den sistnämnda gruppen inte ges möjlighet att musicera, eftersom de inte antas till musikläroinrättningar då de inte klarar av inträdesproven. Musikkulturen och hela samhället skulle dra nytta av att alla som är intresserade av musik gavs vägledning för att på så sätt få möjlighet att i musikens tecken förverkliga sig själva.

1.1.3 Musikalitet och musikalisk lärandemiljö

Liksom musiken saknar musikaliteten ett enhetligt begrepp, trots att forskning på området försiggått i mer än hundra år. Enligt Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen och Mäkinen (2001), är musikaliteten mångfasetterad. Den kan visa sig i vardagssituationer, t.ex. då en person inom sig hör bekanta melodier eller känner igen en tidigare hörd melodi. Dessa förmågor, dvs. att kunna höra melodier i sitt inre och att känna igen en tidigare hörd melodi utgår från att personen har ett utvecklat musikaliskt minne. Att känna igen olika instrument i en orkester eller att känna igen människor på deras röster förutsätter att personen har utvecklat en förmåga att särskilja klangfärger. Om en person är kapabel att höra om en melodi går rätt eller fel, eller kan återge en melodi sjungande, nynnande, visslande eller spelande på ett instrument, har han eller hon ett utvecklat musikaliskt melodisinne. De personer som klappar eller stampar musikens rytm, eller som dansar och rör sig i takt med musiken, har i sin tur ett utvecklat rytmisinne. Musikaliteten bygger således på flera olika faktorer och den utgör en del av människans andliga och fysiska väsen samt hennes känslö- och erfarenhetsvärld. De musikaliska kanalerna är öppna och de kan användas från det vi föds, ja, till och med ännu tidigare, menar Hongisto-Åberg m.fl. (2001).

Det är vanligt att människor har något musikaliskt delområde starkare utvecklat än andra, anser Hongisto-Åberg m.fl. (2001). En virtuos på slagverk är inte automatiskt en bra sångare, fastän hans eller hennes rytmiska förmåga är av världsklass. En konsertviolinist, som spelar de mest invecklade rytmiska mönster på sitt instrument, kan nödvändigtvis inte dansa i takt med musiken och en kördirigent kan vara expert på att utveckla en kör, trots att han eller hon inte själv kan återge tonerna sjungande. Alla kan dock utveckla och stärka sin musikalitet. Musikpedagogen Suzuki (1977) menar att musikaliteten hos människor kan jämföras med blommor. Han uttrycker sig så här: ”Alla blommor är vackra. De är av olika färg och storlek. En del av dem växer snabbare och andra långsammare.”

De allra flesta vuxna människor har en viss uppfattning om sin egen musikalitet. Minnesbilder från barndomen relaterade till känslor av att ha lyckats eller misslyckats vid musicerande präglar ofta tänkandet och inställningen. Karma (1986) menar att det är onödigt att alltid fästa uppmärksamheten vid goda prestationer i musikutövandet. Alla kan njuta av musik utgående från sina egna förutsättningar. I många kulturer görs inte heller en indelning i musikaliskt begåvade och obegåvade personer, eftersom det inte har betydelse då alla ändå deltar i musicerandet. I Finland finns ett utbrett nätverk av musiklärarinrättningar som gör det möjligt för många att utöva musik. Samtidigt som en del av befolkningen ges musikundervisning, står andra helt utanför och tror att musiken inte finns till för dem. Lehtonen (2004) konstaterar att barn redan i ett tidigt skede av livet blir upplysta av omgivningen om de är musikaliskt begåvade eller inte. Den officiella musikdebatten betonar skapande frihet, men i verkligheten används stränga inrutade regler. Fel och brister i framföranden framhävs och hård tävlan råder.

INLEDNING

Många får uppfattningen att de inte är musikaliskt begåvade, att de inte kan sjunga eller utföra andra musikaliska aktiviteter. Detta leder ofta till att de blir ointresserade av musik.

Dessa uppfattningar om musikalitet grundar sig på att musiken ofta kopplas till en mystisk begåvningspotential. Uppfattningar om att en person antingen är musikalisk eller omusikalisk är vanliga och föråldrade. Numera finns det forskning på området som visar att alla människor kan utveckla sin musikalitet (von Bonsdorff, 2008). Bland annat har Numminen (2005) forskat kring huruvida sångutövande kräver en särskild begåvning eller om alla kan lära sig sjunga. I sin doktorsavhandling visar hon att även vuxna människor som klassats som sångligt oförmögna kan utvecklas och bli om inte fullfjädrade sångare, så åtminstone ”sångare i utveckling”, som hon valt att kalla dem. Dessa ”sångare i utveckling” lyckas, efter ett och ett halvt års gruppundervisning och individuell undervisning, sjunga en del av sångerna rent med stöd av ett piano eller genom att läraren sjunger med. Vissa deltagare klarar till och med av att sjunga sångerna rent utan stöd utifrån.

Barn tillbringar i dag ofta en stor del av sin tid på daghem. Säljö (2000) menar att det är här barn kommer i kontakt med den kultur och de kunskapssystem som barnen ska tillgodogöra sig. Barn kommer till daghem och skola med olika utgångspunkter och förutsättningar samt med varierande kulturell medvetenhet. Daghemmet och skolan når alla barn och kan därmed förhindra att klyftorna mellan barn ökar. Därför är konstfostran i dessa institutioner så viktig. Konstfostran eller här explicit musikfostran är också starkt knuten till den miljö som den sker i. Enligt Folkestad och Söderman (2004) inbegriper den formella lärandemiljön institutioner som skolor och daghem. Till den informella lärandemiljön räknas i sin tur hemmet och andra sociala miljöer. Skillnaden mellan den formella och informella miljön gäller mängden av musikalisk stimulans. Den formella musikfostrans gränser håller dock på att raderas ut på bekostnad av den informella. I dag får barn och ungdomar nämligen en hel del musikalisk stimulans också utanför den formella lärandemiljön.

Gordon (1987) betonar vikten av att barn har gynnsamma tidiga formella erfarenheter av musik i sin närmaste omgivning. Annars utvecklar barnet aldrig en hög musikalisk utförandenivå, tillägger han. Kvaliteten på de musikaliska upplevelser som erbjuds barnet har också stor betydelse för den musikaliska utvecklingen hos det växande barnet. Både de informella och formella musikupplevelserna i den tidiga barndomen kan och bör därför skapa en grund som musikfostran kan byggas på, menar Gordon. Också Abeles, Hoffer och Klotman (1995) anser att sång, musik och olika rörelseaktiviteter borde bli en daglig, regelbundet återkommande aktivitet i varje daghem och förskola. Små barn i daghemsåldern reagerar på musik på ett naturligt ohämmat sätt och detta gör musikaktiviteterna viktiga för deras utveckling.

INLEDNING

Jørgensens (1982) åsikt är att synen på musikalitet är avgörande när det gäller den formella musikundervisningen. Musikundervisningen i daghem är således helt beroende av pedagogernas uppfattningar om och intresse för musik. Musikfostran utgörs nämligen av ömsesidig påverkan i vilken både pedagoger och barn deltar på sitt eget sätt och utifrån sina erfarenheter, anser Hongisto-Åberg m.fl. (2001). Pascale (2000) uppmuntrar alla pedagoger att våga musicera med sin barngrupp. Hon tycker att det är viktigt att inte låta professionella musklärare ta över och begränsa musicerandet till endast en lektion i veckan. Pascale ser det betydelsefullt att ha ett levande klassrum, vilket innefattar daglig musikalisk verksamhet. Hon vill sprida den starka positiva upplevelse som pedagoger kan få erfar av musikaliska aktiviteter i klassrummet. Sång ger energi och kraft, och den påverkar oss också både emotionellt, psykiskt och spirituellt, menar hon. Alla pedagoger borde få möjlighet att uppleva och notera den glädje, iver, begeistring, koncentration och det intresse som barnens ansikten utstrålar under musikaktiviteterna i barngrupperna, menar Pascale (2000).

I daghem och skola är det vanligt att estetik ses som ett medel att utveckla mål som ligger utanför de estetiska fälten, anser Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt (2008). Musiken används då för att t.ex. utveckla barns språk, motorik, personlighet och sociala förmåga. Sandberg (1996) lyfter fram att en hel del pedagoger anser att musikundervisningens huvudsyfte är att stärka elevernas självförtroende och självkänsla genom positiva gemensamma musikupplevelser. En del pedagoger anser också att musiken hjälper till att befästa kunskaper i andra ämnen. Musikaktiviteter kan också stöda den sociala samvaron, där eleverna kan utvecklas och på så vis komma i harmoni med sig själva, menar han. Pramling Samuelsson m.fl. (2008) anser att användning av musik som medel att utveckla andra förmågor står i strid med den nya synen på barns lärande i musik. Den nya synen betonar pedagogens roll då det gäller att utveckla barns kunnande inom och om musik.

Musikutövande i olika former anses således vara viktiga aktiviteter. I regeringens konst- och konstnärspolitiska program, som antogs i slutet av år 2002, sägs det i programmet ”Konst är möjligheter” att konsten borde utgöra en del av landets innovationspolitik, jämsides med forskning och teknik, för att medlemmarna i det finländska samhället ska kunna svara på framtida utmaningar. Programmet utgår ifrån att konstnärlig kreativitet hör till människans starkaste och värdefullaste färdigheter som berikar alla människor och samhället på olika sätt. Det handlar om självförståelse och identitet, men också om ett kulturellt, socialt och ekonomiskt kapital (Storlund, 2004).

Föreliggande studie grundar sig på synen att alla barn föds musikaliska. Redan under fosterstadiet mottar barn musikaliska intryck, och de nyfödda barnen omges av en värld fylld av ljud, sorl och musik. Ramfjord (2006) konstaterar att barn förutom att de omges av en värld fylld av musik också har en hel musikalisk värld inom sig. Denna värld där musikalisk förmåga och glädje råder kan i ett tidigt skede tas till vara och stimuleras. Då små barn får positiva upplevelser

INLEDNING

av att lyssna till och skapa musik stimuleras musikaliteten. Barns musikvärld är i hög grad styrd av vuxna och det är därför viktigt att pedagoger har insikt i hur barn utvecklas musikaliskt och hur de ska planera varierande och allsidiga musikaktiviteter. Den kulturella och sociala kontexten har också stor betydelse för barns musikaliska lärande (bl.a. Abeles, Hoffer & Klotman, 1995; Björkvold, 1994; Gardner, 2002; Gordon, 1987; Hammershøj, 1997).

1.2 Styrdokumentens innehåll – en plan för småbarns lärande

I dag garanteras alla barn under skolåldern dagvårdsplats. Grunderna för planen för småbarnsfostran (2005) är ett styrmedel på nationellt plan inom småbarnsfostran. Tanken är att kommunerna med utgångspunkt i denna plan ska utveckla barndagvården och småbarnspedagogiken. Planen förankras i Statsrådets principbeslut gällande riksomfattande riktlinjer för förskoleverksamheten som fastslogs den 28 februari 2002. Den svenskspråkiga versionen av grunderna för planen för småbarnsfostran har arbetats fram under våren 2004 på Stakes (Forsknings- och utvecklingscentralen för social- och hälsovården). Planen innehåller riktlinjer, centrala principer och tyngdpunktsområden som det anses vara värt att satsa på inom småbarnsfostran i ett framtidsperspektiv. Syftet med planen är också att främja verkställandet av småbarnsfostran på lika grunder i hela landet. Utöver detta är syftet också att styra den innehållsliga utvecklingen på området och skapa förutsättningar för att utveckla småbarnsfostrans kvalitet. Grunderna för planen för småbarnsfostran ska tillsammans med grunderna för förskoleundervisningens läroplan och grunderna för den grundläggande utbildningen bilda en helhet som på nationell nivå ska främja barns välbefinnande, tillväxt och inläring.

Då datainsamlingen för denna avhandling påbörjades var ett äldre styrdokument rådande, nämligen Dagvårdens verksamhetsplan för barn under tre år (1986). Musiken behandlades som ett eget ämnesområde i det äldre dokumentet i motsats till den nya planen, Grunderna för planen för småbarnsfostran (2005), där musiken endast nämns som en del av konstfostran. Styrdokumentet avviker också från varandra då det gäller att lyfta fram musiken som medel eller mål. Skillnaderna redovisas i samband med respektive styrdokument.

1.2.1 Dagvårdens verksamhetsplan för barn under tre år

Dagvårdens verksamhetsplan för barn under tre år (1986) är det äldre dokumentet som handlar om barn på småbarnsavdelningar. Kommittébetänkandet betonar att barn under tre år är i den ålder då deras utveckling sker snabbast och mest mångsidigt. Dagvårdens uppgift för barn under tre år är att främja en

INLEDNING

balanserad utveckling av barnets personlighet. Detta förutsätter en helhetssyn på barnets fostran, eftersom fostran inte kan spjälkas upp i många olika delar. Varje händelse och verksamhet i barnets liv påverkar samtidigt flera olika utvecklingsområden. De vuxna är, enligt planen, ansvariga för på vilket sätt barnet kan förverkliga sina naturliga förutsättningar. De ska hjälpa barnet att göra observationer av sin omvärld, leda in barnet på nya former av verksamheter och ge det möjlighet att få nya erfarenheter och upplevelser. De bör likaså känna ansvar för varje barns utveckling och skapa förutsättningar för att utveckling kan ske på ett bra sätt.

Den äldre verksamhetsplanen tar upp musiken som en egen aspekt av den estetiska fostran. Musik har, enligt planen, en omfattande inverkan på barn och utgör därför ett betydande verktyg för barns fostran. Planen lyfter fram att musiken påverkar människan främst emotionellt och att musikens inflytande på barn därför är helhetsbetonat. Orden i sångerna och takten i musiken påverkar i sin tur barns språkutveckling. De vuxna bör fästa uppmärksamhet vid barns röstläge och röstomfång då de väljer sånger att sjunga tillsammans med barn. För att barn ska lära sig sångerna bör några få utvalda sånger sjungas om och om igen. Detta resulterar i att barn känner sig trygga och att de kan njuta av de bekanta melodierna. För att sångerna ska vara lämpliga för barn i denna ålder bör de vara korta, enkla och ha en melodi som rör sig inom några få tonsteg, sägs det i verksamhetsplanen. Vidare sägs det att barn naturligtvis också kan lyssna till svårare melodier som framförs av vuxna, men då är det av vikt att fostraren inte förväntar sig att barnen ska kunna sjunga tillsammans med pedagogerna.

Musikstunden i daghemmet bör enligt ovannämnda verksamhetsplan vara kort, koncentrerad och rogivande. Målet med verksamheten är att den egna gruppens sångstund ska uppfattas som trygg och bekant och ge barnet möjlighet att vara med och uppleva deltagandets fröjd. Barnet bör också ges möjlighet att lyssna till mångsidig musik, ren sång och levande röster. En liten sångstund kan ordnas t.ex. under blöjbyte eller vid påklädningen. Det är också tryggt för barnet att somna in till ljudet av en bekant vuxens röst som sjunger en vaggvisa eller någon annan bekant enkel sång.

Dagvårdens verksamhetsplan för barn under tre år lyfter således fram musiken som *medel* att stimulera barns utveckling. Musiken fungerar som ett medel då barn utvecklar sin emotionella förmåga och sitt språk. Planen behandlar också kortfattat pedagogens roll då det gäller att stöda barns kunnande *inom och om* musik. Den betonar vikten av att barnvisorna som pedagogerna väljer att sjunga med barnen ska vara korta, enkla och ha ett snävt tonomfång som anpassats till barngruppens röstomfång. Barnen har också rätt att ta del av mångsidig musik och levande röster.

1.2.2 Grunderna för planen för småbarnsfostran

Grunderna för planen för småbarnsfostran (2005) är det nyaste styrdokumentet för 1–5-årsverksamheten. Det är denna plan som styr verkställandet av de mål som myndigheterna på riksomfattande nivå i dag ställer för småbarnsfostran. Enligt planen är syftet med småbarnsfostran att främja barns välbefinnande. Då barn mår bra finns de bästa förutsättningarna att växa, lära sig och utvecklas, sägs det i planen. I en lugn och trygg atmosfär njuter barn av att umgås med andra barn och vuxna, de känner glädje och kan ge sig hän i olika aktiviteter. Vidare lyfts det fram att då barn är intresserade av sin omgivning riktar de in sig på att leka, lära sig och på att möta utmaningar i vardagen. Då barn respekteras, uppmärksammas och godkänns som de är, främjas deras sunda självkänsla.

God vård, fostran och undervisning ska utgående från den nya planen bilda en helhet som fungerar som grund för all verksamhet inom småbarnsfostran. I en välfungerande vardag stärks barns positiva självuppfattning och deras förmåga att uttrycka sig och tänka utvecklas. Inlärningsmiljön bör vara mångsidig och flexibel för att väcka barns lust och intresse att experimentera, leka, röra på sig, uttrycka sig och förhålla sig nyfiket till olika saker. En välplanerad lärandemiljö gynnas också av verksamhet i smågrupper, eftersom smågruppsverksamhet gör det möjligt för alla barn att delta i diskussioner och samverka på olika sätt. Planen lyfter också fram att fostrarna fungerar som förmedlare av ett kulturarv från tidigare generationer till barnet.

Den gällande planen för småbarnsfostran betonar att barn är naturligt nyfikna och vill lära sig nya saker. De vill också dröja kvar vid och upprepa det som de redan har lärt sig. Barn övar och lär sig olika färdigheter och använder alla sina sinnen för att kunna ta det nya till sig. De kan i samspel med omgivningen och genom samarbete med andra människor inhämta ny kunskap om situationer i sin erfarenhetsvärld, om sina känslor och olika begreppssystem. Den nya planen lyfter också fram att barn lär sig bäst då de är aktiva och intresserade. Pedagogen bör i sin tur vara engagerad, trygg i sitt arbete och samspela med barnen. Då har han eller hon möjlighet att uppmärksamma barnets känslolägen och emotionella välbefinnande. Enligt planen bör pedagogen också lyssna till barnet, låta barnet välja det sätt att göra saker på som passar barnet bäst, uppmuntra barnet att ta initiativ och utforska världen samt ge barnet tid att göra slutsatser och uttrycka sina tankar. Pedagogen kan på detta sätt skapa ett positivt förhållningssätt till inlärning hos barnet.

En individuell plan för småbarnsfostran ska göras upp i samråd med föräldrarna för varje barn som erbjuds dagvård. Pedagogen ska också tillsammans med föräldrarna följa upp och utvärdera planen regelbundet. Syftet med planen för varje enskilt barn är att beakta barnets individualitet och föräldrarnas uppfattning och åsikter då verksamheten läggs upp. Den individuella planen ska också göra det möjligt för personalen att fungera konsekvent och beakta barnets individuella behov. Barnets intressen, erfarenheter, behov och framtida utsikter ska likaså

INLEDNING

beaktas i planen. Vidare ska pedagogerna komma överens om formerna för samarbetet med föräldrarna och hur den individuella planen ska utvärderas.

Inlärningsmiljön bör ge barn möjlighet att leka, röra på sig, utforska och undersöka samt uttrycka sig på olika sätt inom konstens olika områden. Barn ska få ta del av konst i form av musik, bildkonst, dans, drama och barnlitteratur. Dessa olika former av konst ska barn delta i för att få grundläggande erfarenheter av olika konstformer. Konstupplevelser aktiverar, stimulerar och utvecklar barns fantasivärld, och den estetiska dimensionen i barnets sinnevärld gynnas härav. Enligt Grunderna för planen för småbarnsfostran lägger de erfarenheter barnen får på konstens område grunden för barnets konstpreferenser senare i livet. Tidiga konstupplevelser påverkar också de val som barn gör och påverkar också de kulturella värderingar som barnet tar till sig längre fram. Barnen ska erbjudas möjlighet att på ett mångsidigt sätt få ta del av konst och bör själva få måla, teckna, spela på instrument, sjunga, bygga, medverka i skådespel, dansa, snickra, pyssla, sy, lyssna och hitta på sagor och dikter.

I den gällande planen poängteras vikten av att pedagogen dokumenterar barnens konstnärliga verksamhet och ställer ut barnens konstnärliga alster. Personalens konstnärliga verksamhet ska också stödas, därför att konsten för dem är en kanal genom vilken de kan utvecklas som människor. Samtidigt är konsten också ett medel genom vilket de vuxna kan utveckla sin medmännisklighet. Andra skapande verksamhetsformer är olika former av improvisation, och dessa kan också utveckla personalen. Då det gäller barn lyfter planen fram vikten av att barn ges tid och utrymme att fritt undersöka material av olika slag. Barnen ska också ges möjlighet att föra fram sina konstnärliga idéer och utveckla sina färdigheter på ett mångsidigt sätt. Det sägs likaså att barns konstnärliga kunnande breddas genom samarbete med kulturverksamhet eller genom samarbete med sakkunniga som arbetar med barnkultur. En pedagog som njuter av och inspireras av konst kan skapa en sporrande atmosfär, som gör det möjligt för barnen att lära sig olika sätt att ta till sig konst, sägs det i planen.

I den nya planen för småbarnsfostran ses barn således som kreativa, aktiva och erfara individer som skapar mening i och förståelse för sin omgivning i interaktion med andra barn och vuxna. I motsats till 1986 års plan behandlas inte musiken separat utan den behandlas under det vida begreppet konst och konstfostran. Detta gör det svårt att avgöra vilket innehåll som är möjligt och önskvärt att anpassa till musikämnet i sig. Det som betonas är att barn ska få erfarenheter inom konstens olika områden för att lära sig att ta till sig konst. Barn ska också själva ges möjlighet att utöva konst genom att fritt få undersöka olika material och föra fram sina konstnärliga idéer. Barnen bör också uppmuntras till att samarbeta med sakkunniga inom området. Konst som *medel* att utveckla olika förmågor lyfts också fram då det gäller personalen. Konst ses här som ett utmärkt medel att utveckla fostraren som människa, och då mer specifikt fostrarens medmännisklighet. Det är speciellt skapande verksamhet, spontanitet och improvisation som bidrar till personalens utveckling. Planen behandlar överhuvud-

taget inte pedagogens roll då det gäller att stöda barns kunnande *inom och om* musik. Pedagogerna på fältet borde få vägledning via styrdokument och läroplaner om hur de kunde gå tillväga för att barn ska utvecklas musikaliskt. Detta skulle även förutsätta att de estetiska ämnenas mål och innehåll behandlas var för sig i styrdokumentet.

1.3 Problemformulering, syfte och forskningsfrågor

Musiken har alltid hört till människans liv och kultur. Vetskapen om musikens botande effekt har funnits som insikt hos människorna i tusentals år. Likaså har musikens sociala effekt varit avgörande i många kulturer under historiens gång. Den har bl.a. betjänat människan i spridningen av religiösa budskap, i stärkandet av den nationella identiteten eller i genomförande av olika fester och ritualer. Musiken har i många samhällen varit en naturlig aktivitet med ett eget värde, men musiken har också används, såsom ovan nämnts, för att nå andra utom-musikaliska mål, anser Lilliestam (2009).

Musiken är också i dag ett av de största och viktigaste intressena i människors liv och det är omöjligt att tänka sig vissa situationer i livet utan musik. Därför är det naturligt och önskvärt att barn redan då de är riktigt unga får ta del av och utveckla sin musikaliska ådra, menar Lilliestam (2009). Musiken uttrycker och kommunicerar nämligen något som inte kan uttryckas på annat sätt, menar han. Också Pramling Samuelsson m.fl. (2008) anser att musiken utgör en så stor del av både daghemmens tradition och av livet utanför daghemmet att det inte är förenligt med modern fostran att lämna något barn utanför de musikaliska aktiviteterna. Dessa forskare anser vidare att det också handlar om att låta barnen få erfarenheter, att lotsa in dem i sin kultur, och att ge dem möjligheter att få uppleva musiken som en naturlig del av mänskligt liv. Musiken kan ses som en social aktivitet och är också en kulturell företeelse som existerar i ett sammanhang, i en kontext, och bör därför betraktas i ljuset av människans hela existens, menar Pramling Samuelsson m.fl. Ingen kultur är utan musik, men många kulturer saknar musikundervisning i en organiserad och formell utsträckning. Musikstunderna på daghemmens småbarnsavdelningar är däremot organiserade och barnen är deltagare i en musikalisk miljö där synen på musik och musikalitet får en avgörande betydelse vid planeringen av musikaktiviteterna. Detta är en av orsakerna till att undervisningen kan se olika ut under musikstunderna.

Miljön som barnen vistas i har som bekant stor betydelse för vilka möjligheter barnen erbjuds. Under planerade musikstunder lyfter pedagoger ofta fram det som de själva anser vara viktigt. Detta möjliggör lärande men sätter också gränser för barns erfärande. Pedagogers uppfattningar om småbarns kompetens eller brist på kompetens har utan tvivel stor betydelse för vilka förutsättningar pedagoger skapar för småbarnens utveckling och lärande, anser Lindahl (2002). Deras agerande får därför konsekvenser för barnens möjligheter till lärande, vilket i

INLEDNING

sin tur påverkar lärandemiljön. Organiseringen av lärandemiljön är också avgörande för vilka erfarenheter barnen får. De yngsta barnen är beroende av individuellt bemötande och av att den vuxne försöker ta deras perspektiv, vilket innebär att tolka och leva sig in i deras värld, menar Lindahl (2002).

Musiken har alltid intresserat människor. Trots detta finns ytterst lite forskning om småbarn och musik liksom om småbarn och musikalitet, konstaterar Stige (1995). Klerfelt (2002) lyfter å sin sida fram att det finns områden inom barnpedagogiken som är helt outforskade. Till dessa områden hör musiken. Hon skriver att ”barns musikaliska utveckling är en vit fläck”. Enligt Pramling Samuelsson m.fl. (2008) är florán av metodböcker inom det estetiska området omfattande, medan den grundläggande forskningen, dvs. antalet avhandlingar på svenska om barn och musik, är obetydligt. De anser vidare att det till stor del saknas empiriska studier av hur pedagogerna arbetar med det estetiska innehållet i förskolan och under de tidiga skolåren, samt vilka konsekvenserna blir för barnens lärande. Specifikt efterlyser Pramling Samuelsson m.fl. empiriska studier av hur pedagoger arbetar med estetiskt innehåll i daghem. Uddén (2004) för fram en liknande åsikt. Hon anser att lekens grundläggande mänskliga funktioner såsom t.ex. sång och rytmisk lek sällan problematiseras i forskning.

Denna avhandling inriktar sig på pedagogernas undervisning och hur de går tillväga för att erbjuda barn musik i daghem. Detta innebär huruvida pedagogerna lyckas urskilja aspekter som har betydelse för att barnen lär sig musik eller aspekter som de lyfter fram som medel att förbättra andra förmågor. I avhandlingen fokuseras också barns musikaliska uttryck. Enligt Pramling Samuelsson m.fl. (2008) är det ingalunda självklart att koppla ihop dimensionerna barns lärande och musik. Forskarna menar att det nya perspektivet är att barn utvecklar sin musikaliska förmåga genom att pedagogerna har ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt i arbetet. Utvecklingspedagogiken poängterar, enligt Pramling Samuelsson m.fl. (2008), den pedagogiska ansatsen som förklaring till att barn utvecklar kunnande. Pedagogernas agerande och förutsättningsskapande spelar här en central roll.

I Grunderna för planen för småbarnsfostran (2005) betonas vikten av en inspirerande inlärningsmiljö inom konstens olika områden. Enligt planen lägger de erfarenheter barn får på konstens område grunden för deras konstpreferenser senare i livet. Tidiga konstupplevelser påverkar således de val som barn gör och också de kulturella värderingar som de tar till sig senare i livet. Barn ska därför erbjudas möjlighet att på ett mångsidigt sätt få ta del av konst och också själva få vara aktiva.

Daghemmet är för många barn den institution där de har möjlighet att kommunicera med andra barn och på småbarnsavdelningen möter barnet också ofta sina första vårdare utanför hemmet. Dessa pedagoger har, menar Bloom (1985), stor betydelse för barns musikintresse. Om den första läraren barnen möter har ett positivt förhållningssätt till barn och musik, kan detta få konsekvenser för bar-

INLEDNING

nens fortsatta musicerande. Barn som involverats i ett positivt inspirerande musikaliskt samspel redan som små, håller ofta kvar sitt musikintresse under många år framöver.

Barn i daghem borde som bekant få ta del av en rik varierande musikalisk lärandemiljö för att utvecklas på samtliga musikaliska delområden. Hur ser då den musikaliska lärandemiljön ut på daghemmens småbarnsavdelningar? Lyckas pedagogerna variera musikstunderna så att barnen får möjlighet att utveckla sin musikalitet inom olika områden? Vilket utrymme ges barnen? Använder sig pedagogerna av musiken som medel för att förbättra andra förmågor eller använder de sig av musiken som innehåll, dvs. använder de sig av musiken till att utveckla barnens kunskaper inom och om musik?

Syfte

Syftet med studien är att undersöka planerade musikaktiviteter i den musikaliska lärandemiljön på daghemmens småbarnsavdelningar utgående från följande fyra aspekter: barnvisornas texter, barnvisornas melodier, musikens grundelement och instrumentanvändning.

Forskningsfrågor

Ur problemställningen framträder fyra centrala forskningsfrågor:

1. Vilken innebörd kan de barnvisor ha som används på daghemmens småbarnsavdelningar?
2. Vilket melodiomfång kan de barnvisor ha som används på daghemmens småbarnsavdelningar?
3. Hur förmedlar pedagoger barnvisornas texter, barnvisornas melodier, musikens grundelement och instrumentanvändning till barnen under planerade musikstunder?
4. Hur uttrycker sig barn under planerade musikaktiviteter?

Aspekter och dimensioner

Undersökningen av de planerade musikaktiviteterna utgår från fyra utvalda aspekter, nämligen barnvisornas texter, barnvisornas melodier, musikens grundelement och instrumentanvändning. Den första aspekten, barnvisornas texter, fokuserar musiken som medel för att utveckla mål som ligger utanför musiken som sådan, där musiken används som medel att utveckla andra förmågor. I de tre övriga aspekterna, barnvisornas melodier, musikens grundelement och instrumentanvändning är fokus på musikens innehåll, dvs. pedagogernas förmåga att främja barns lärande inom och om musik samt barns musikaliska uttryck. Studien fokuserar enbart på aktiviteter planerade av vuxna.

INLEDNING

Med de fyra forskningsfrågorna som bas, förankrade i studiens syfte, avgränsas studien till att omfatta följande aspekter och dimensioner av forskningsproblemet.

Aspekt A. Barnvisornas texter

- (A1) *Analys av innebörd*
- (A2) *Pedagogernas förmedling*
- (A3) *Barnens omedelbara uttryck*

Aspekt B. Barnvisornas melodier

- (B1) *Analys av tonomfång och tonsprång*
- (B2) *Pedagogernas fokusering*

Aspekt C. Musikens grundelement

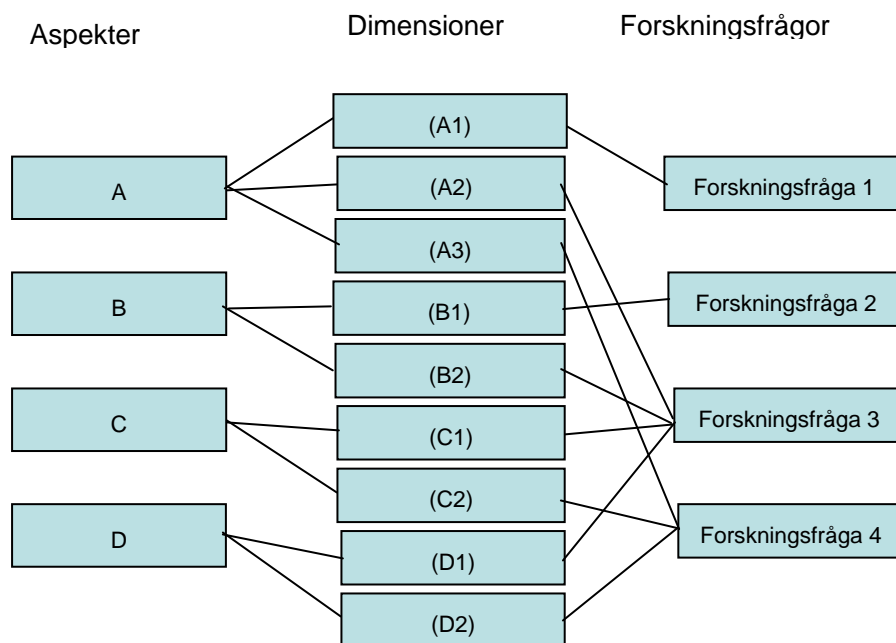
- (C1) *Pedagogernas fokusering*
- (C2) *Barnens fokusering*

Aspekt D. Instrumentanvändning

- (D1) *Pedagogernas undervisning*
- (D2) *Barnens omedelbara uttryck*

Nedan följer en illustration av förhållandet mellan studiens aspekter, dimensioner och forskningsfrågor.

INLEDNING



Figur 1.1 Förhållandet mellan aspekter, dimensioner och forskningsfrågor.

Begreppsdefinitioner

Orden daghem och förskola används synonymt i denna studie med betydelsen pedagogisk verksamhet för barn under skolåldern. Begreppet småbarn står i denna avhandling för de yngsta barnen i daghemmens småbarnsgrupper, dvs. barn under fyra år. Med lärandemiljön, eller den pedagogiska miljön, förstås i denna studie den miljö där lärande kan tänkas ske. Musikaktiviteter inbegriper både de av pedagogerna planerade och ledda musikstunderna men också den av forskaren planerade musikhörnan med olika instrument.

Begreppet estetik ges i flera uppslagsverk (t.ex. Svenska Akademiens ordbok, 2009) betydelsen läran om det sköna och konsten. Enligt Pramling Samuelsson m.fl. (2008) används begreppet estetik inom daghem och skola i samband med de estetiska ämnena eller med det estetiska innehållet. I den pedagogiska verksamheten med barn används ofta begreppet skapande i stället för ordet estetik. Begreppet pedagog används ofta i denna studie i stället för barnträdgårdslärare, förskolepedagog, lärare eller barnskötare. I styrdokumentet används begreppet fostrare men det ersätts också här av pedagog. Begreppet pedagog härstammar från grekiskan med betydelsen följeslagare.

INLEDNING

Begreppet musikfostran kan, enligt Väkevä (1999), betyda tre olika saker. För det första inbegriper begreppet musikfostran musikpedagogisk forskning, för det andra musikundervisning och för det tredje fostran med hjälp av musik. De två senare beskrivningarna beskriver bäst det angreppssätt som föreliggande studie bygger på. Musikundervisning kan i sin tur beskrivas som pedagogiska metoder som ska resultera i lärande.

Nedan följer en illustration av studiens forskningsfält och de utvalda aspekterna och dimensionerna.



Figur 1.2 En illustration av studiens forskningsfält med de utvalda aspekterna och dimensionerna.

1.4 Avhandlingens disposition

Kapitel 1 Inledning

I det inledande kapitlet leds läsaren in på studiens aktuella områden, dvs. musik, musikpedagogik, musikalitet och musikalisk lärandemiljö. Här presenteras också styrdokumentens innehåll utgående från småbarns lärande inom de estetiska ämnena och konstfostran. Kapitlet utmynnar i avhandlingens problemformulering, syfte och forskningsfrågor.

Kapitel 2 Lärande och kunskap

Kapitel två inleds med en redovisning av synen på barns musikaliska utveckling och lärande utifrån en konstruktivistisk och sociokulturell syn på lärande. Kapitlets senare del berör småbarns lärande med utgångspunkt i erfarenhetsbaserat lärande, lärande genom imitation, variation och urskiljning samt förståelse av innebörd. Kapitlet avslutas med en redogörelse kring pedagogens uppgift då det gäller småbarns lärande där främst den pedagogiska kompetensen lyfts fram. Pedagogernas förmåga att samtala och samspela med barnen samt deras förmåga att på olika sätt och med olika medel ge barn förutsättningar att rikta sin uppmärksamhet mot något speciellt behandlas också.

Kapitel 3 Barns musikaliska utveckling och lärande

Det tredje kapitlet uppmärksammar tidigare forskning i och teorier om musikalitetsbegreppet och barns musikaliska utveckling. Den musikaliska utveckling som beskrivs i kapitlet sträcker sig från fosterstadiet till barn i femårsåldern. Här redovisas alltså för en bredare åldersstruktur än avhandlingen behandlar därför att den musikaliska utvecklingen är så varierande och individuell. Härutöver redovisas även för musikalisk kreativitet och improvisation.

Kapitel 4 Musikpedagogik och -didaktik

I det fjärde kapitlet tas inledningsvis begreppet musikalisk socialisation upp. Därefter presenteras några musikpedagogiska skolbildningar med fokus på Kodály-metoden, Suzuki-metoden, Orff-metoden och Dalcroze-rytmiken samt Comprehensive Musicianship. Kapitlet avslutas med musikundervisningens innehåll utgående från de musikaliska grundelementen eller lärandeobjekten (klangfärg, dynamik, harmoni, tonhöjd, rytm, puls, tempo och musikens form) och skapande musikaktivitet.

INLEDNING

Kapitel 5 Metodologiska utgångspunkter

Det femte kapitlet beskriver de metodologiska överväganden som ligger till grund för studien och hur dessa kommer till uttryck vid valet av datainsamlingsmetod och analys. De metodologiska ansatserna utgörs i denna studie av videografik och hermeneutik utgående från en i huvudsak kvalitativ inriktning med några enstaka kvantitativa inslag. Förfarandet vid urvalet, datainsamlingsmetoden (observation med videokamera) och bearbetningen av materialet presenteras likaså. Kapitlet avslutas med en diskussion om studiens kvalitet.

Kapitel 6 Resultat

Kapitel sex inleds med en kontextbeskrivning av lärandemiljön där den fysiska omgivningen presenteras liksom även det sociala samspelet och musikstundernas byggstenar. Kapitlet är indelat utgående från de fyra olika aspekterna under de planerade musikaktiviteterna som denna studie ställer i blickpunkten. Åtta dimensioner av forskningsproblemet, som lyfts fram i resultatredovisningen, presenteras i kvalitativt skilda kategorier, vilka förtydligas med citat och episodbeskrivningar. En av dimensionerna presenteras kvantitativt.

Kapitel 7 Diskussion

Resultaten av de fyra olika aspekterna av de planerade musikaktiviteterna som studien fokuserar sammanfattas och diskuteras i kapitel sju mot bakgrunden av tidigare presenterade teorier och forskning. Forskningsansatserna och datainsamlingsmetoden problematiseras i relation till resultaten. Slutligen diskuteras de pedagogiska konsekvenser som studiens resultat eventuellt kan leda till och förslag på fortsatt forskning.

2 Lärande och kunskap

Musikpedagogik kan ses som en ung forskningsdisciplin. Musikpedagoger har tidigare värdesatt det praktiska utövandet mer än teorier inom det musikpedagogiska området. Detta har resulterat i att den teoretiska diskursen och musikteorier överlag hamnat i skymundan. Under den senaste tiden har dock intresset för musikpedagogisk forskning ökat. Hargreaves, Marshall och North (2003) beskriver att musikforskningen dominerats av den musikpsykologiska forskningen ända fram till 1980-talet. Endast för ett par årtionden sedan utvidgades det musikpedagogiska forskningsområdet, då människors tänkande om musik, ungdomars utövande av musik och forskning kring musikens positiva effekter, kom i fokus. På så sätt integrerades det kognitiva och socialpsykologiska perspektivet i musikforskningen.

I detta kapitel redogörs inledningsvis för Piagets syn på individers tankeutveckling och hur människans kunskapstillägnande står i relation till omvärlden. Några av de mest kända musikteoretikernas syn på barns musikaliska utveckling bygger nämligen på Piagets syn på barns tankeutveckling och kunskapstillägnande. Här diskuteras också Swanwicks och Tillmans, Reimers och Flohrs syn på barns musikaliska utveckling utifrån en konstruktivistisk syn på kunskap och lärande. Denna studies ontologiska förankring vilar till stora delar på den praxiala synen på musik där bl.a. musikteoretikern Elliots tankar om musikfostran diskuteras. Dessa teoretiker har alla, enligt Väkevä (2004), stor betydelse för den finländska musikpedagogiska forskningen.

I den andra delen av detta kapitel redogörs för småbarns lärande med utgångspunkt i utvecklingspedagogisk forskning. När det gäller småbarns lärande har erfarenhet här en central plats, liksom även barns imitation, urskiljning och variation samt barns förståelse av innebörd. Kapitlet avslutas med en redogörelse för pedagogernas uppgift då det gäller småbarns lärande. Den nya synen på kunskap och lärande då det gäller musik handlar om att anlägga ett utvecklingspedagogiskt perspektiv på barns lärande, konstaterar Pramling Samuelsson m.fl. (2008). I det nya perspektivet som förs fram får pedagogen en avgörande betydelse då det gäller att skapa förutsättningar för småbarns lärande.

2.1 Konstruktivism och musikfostran

Enligt den konstruktivistiska synen på människans utveckling och lärande lär sig individen genom att han eller hon själv genom egen aktivitet konstruerar sin förståelse av omvärlden. När barn observerar och manipulerar omvärlden fysiskt och begreppsligt konstruerar de samtidigt en egen meningsfull föreställning om världen. Utgående från en konstruktivistisk syn på lärande beskrivs en människas tankeutveckling i form av strukturer och som processer som aktiveras i mötet med omvärlden. Då barn är aktiva, ställer frågor, manipulerar och undersöker objekt, jämför dem eller kombinerar dem på olika sätt och ser vad som händer, får de nya insikter (Säljö, 2000).

Piaget (1968) intresserar sig speciellt för barns tankeprocesser. Han beskriver den intellektuella utvecklingen från det lilla barnets sensomotoriska aktivitet till den vuxnes abstrakta tänkande i olika stadier. Barn tar sin första självständiga kontakt med omvärlden under det sensomotoriska stadiet. Kontakten med omvärlden är då fysisk och förnimbar genom kroppen. Ända från födseln till tvåårsåldern upplever barnet att det lever i en värld där det bara finns ett perspektiv, nämligen barnets eget. Barnet imiterar aktivt under denna tid och det är genom imitationen som barnet utvecklar sin kunskap och förståelse. Under det preoperationella stadiet, dvs. från två till tre års ålder, utvecklas barns förmåga att tänka symboliskt, dvs. barnet börjar kunna skapa inre representation. Dessa representationer kan beskrivas som inre bilder som barnet skapar av yttre händelser och situationer. Barnet lär sig t.ex. den språkliga beteckningen för ”bok” vilket då representerar en verklig bok som inte nödvändigtvis behöver finnas i barns omedelbara närhet. Denna utveckling sker genom en internaliseringsprocess där barnet förflyttar så kallade yttre handlingar till inre representationer. Representationerna kan vara visuella bilder, fonetiska helheter, språkliga eller mentala, tankemässiga representationer. Under det tredje konkreta operationella stadiet, dvs. i ca sex- till tolvårsåldern, kan barnet utföra logiska handlingar på det inre planet, men det har även förmågan att reflektera över en händelse och kan föra logiska resonemang. Det fjärde abstrakta operationella stadiet kännetecknas av att tonåringen utvecklar ett abstrakt och intellektuellt tänkande.

Enligt Piaget (1968) sker den intellektuella utvecklingen således i stadier och dessa kan beskrivas i termer av beteendets och tänkandets organisation vid olika perioder i utvecklingen. Övergången från ett stadium till ett annat sker successivt och det uppstår förändringar genom barnets samspel med omgivningen. Stadiet utvecklingen som Piaget (1968) beskriver består av fyra stadier. Utvecklingen styrs i viss mån av en biologisk jämvikt där den mänskliga utvecklingen är avhängig fyra viktiga drivkrafter. Dessa är mognad, handling, socialt samspel och självreglering. Barns mognad påverkas av deras upplevelser, medan handling är nödvändig för att deras förståelse av omvärlden ska grundläggas. Det sociala samspelet är avgörande för att barnet ska kunna utvecklas och självregleringen driver det mot jämvikt. Barnet måste ständigt anpassa sig till omvärlden och

LÄRANDE OCH KUNSKAP

strävar oavbrutet efter bättre sätt att nå insikter. Denna jämvikt nås genom adaptation (Piaget & Inhelder, 1977).

Enligt Piaget (1968) behövs adaptivt beteende för att göra individens interaktion med omvärlden ändamålsenlig, och det ökar individens delaktighet och självständighet i vardagliga situationer och sammanhang. Interaktionen med omgivningen resulterar i att barnets aktivitetsmönster utvidgas, förändras och samordnas genom två på varandra kompletterande processer, nämligen assimilation och ackommodation. Assimilation innebär att nya erfarenheter läggs till de tidigare utan att några ”strukturer” eller ”scheman” behöver ändras. Ackommodation innebär i sin tur att kunskapen förändras i enlighet med den nya erfarenheten som läggs till den gamla. Den växelverkande processen mellan assimilation och ackommodation är inte alltid i symmetri, men då tillfällig jämvikt uppstår mellan individ och omgivning medger detta en stadieövergång.

De kognitiva mönster som byggs upp vid inlärning kallar Piaget (1972) för scheman. Utgående från de erfarenheter barn får och då något beteende ger tillfredsställande resultat bildas mönster. Ett exempel på detta är då ett litet barn under det sensomotoriska stadiet utvecklar ett schema för att gripa tag i olika föremål. Schemat blir generaliserbart då barnet förstår att det kan använda grip-rörelsen på alla föremål. En uppdelning av schemat sker då nya scheman skapas för att slutligen utmytna i en förening av olika scheman i en handling. Detta kan exemplifieras med att barnet lär sig att gripa tag i skaran, då det hör ljudet av den.

Flera musikforskare har en liknande syn som Piaget på hur människan anammar kunskap. En av dem är Swanwick (1988) vars syn på musikfostran vilar på Piagets teorier om tänkandets utveckling. Musik är framförallt en kognitiv process, där individen bygger upp sin musikupplevelse med hjälp av sina sinnen. Reimer (1989) har en liknande syn som Swanwick, och de utgår båda från den estetiska synen på musik med ett individcentrerat perspektiv. De har även båda den genom musiken alstrade unika kognitiva upplevelsen som utgångspunkt. Swanwick är inte intresserad av enskilda musikupplevelser utan av utvecklingen av musikaliskt tänkande. Reimers kunskapssyn har drag av radikalkonstruktivism. Den radikala konstruktivismen har utgående från Piaget utvecklats för att förstå hur människan aktivt konstruerar sin förståelse av omvärlden, dock så att omgivningen i högre grad beaktas (Kalli, 2005).

Swanwicks spiralmodell (som beskrivs närmare på följande sida) beskriver barns musikaliska utveckling. Swanwick jämför i denna modell barns första lekfulla improvisationsförsök med Piagets sensomotoriska aktivitet och konstaterar att barn både i sin musikaliska utveckling och språkutveckling är beroende av samspel och växelverkan med andra för att kunna nå den begreppsliga förståelsen. Swanwick (1996) anser att musikens mening finns i själva musikstycket, men han vill lägga till människan med hennes upplevelse av musiken, varseblivningen och avsikten som kompletterar musikens varande i världen.

LÄRANDE OCH KUNSKAP

Hargreaves och Zimmerman (1992) anser att en av de mest välkända modellerna för musikalisk utveckling är den spiralmodell som Swanwicks och Tillmans (1986) forskning resulterat i. Forskarna anser själva att deras forskning i första hand ger svar på frågeställningen: Vad är källan till musikaliskt tänkande? Undersökningen startar med ett projekt där 745 kompositioner av barn i 3- till 9-årsåldern analyseras. Barnen som deltar i undersökningen representerar barn med olika etnisk och kulturell bakgrund bosatta i London. I undersökningen används termen komposition i vidsträckt betydelse för att omspanna musikalisk respons som sträcker sig från fritt improviserad utforskning till kompositioner som tecknats ner med noter. Swanwick fortsätter att utveckla modellen genom att påstå att begreppet komposition är ett tecken på en mer allmän musikalisk utveckling (Runfola & Swanwick, 2002).

Swanwicks och Tillmans (1986) spiralmodell bygger såsom tidigare nämnts på Piagets stadieteorier och begrepp, och den består av fyra utvecklingsstadier. Det första stadiet, ”behärskande”, innebär att barn utvecklar en känsla för ljud. Då det gäller det andra stadiet, ”imitation”, använder sig barnet av ljud för att beteckna händelser eller objekt och under det tredje stadiet, som går under namnet, ”fantasifullt spelande”, får barn möjlighet att bemästra sin omgivning och anpassar, alltså assimilerar, nya erfarenheter till tidigare scheman eller förståelse. Det fjärde stadiet kännetecknas av de vuxnas reflektioner över sitt eget tänkande och musikupplevelser. Den musikaliska utvecklingen startar således med barnets första ljudskapande, t.ex. med skrammel på kastrullock, mot att barnet senare försöker imitera en viss puls och slutligen mot en förståelse av musikens struktur och uppbyggnad. Här presenteras Swanwicks och Tillmans fyra stadier:

Det första stadiet kallar de *mastery* som kan beskrivas som *behärskande*. Barn i noll- till fyraårsåldern anses höra till det här stadiet. I den här åldern utvecklar barn en känsla för ljud och reagerar också positivt på ljud.

Det andra stadiet kallar de *imitation*. Barn i fyra- till nioårsåldern använder sig av ljud för att beteckna och symbolisera händelser eller objekt.

Det tredje stadiet *imaginative play* dvs. *fantasifullt lekande, spelande* når barnen enligt forskarna i tio- till femtonårsåldern. Under det här stadiet kombinerar barn ljud kreativt.

Det sista stadiet *metakognition* kännetecknas av att vuxna reflekterar över sitt eget tänkande och sina upplevelser då det gäller musik.

LÄRANDE OCH KUNSKAP

Swanwicks och Tillmans (1986) undersökning är delvis också longitudinell och den resulterar utöver stadiemodellen i en utvecklingsspiral som omfattar åtta punkter. Här beskrivs endast de fyra första stegen kort.

Känslighet (typisk för noll- till treåriga barn): Barnet utforskar, utreder och experimenterar med olika klangfärg sina musikaliska framställningar och är fascinerat av ytterligheterna hos dynamiken (starkt jämfört med svagt). Den improviserade återgivningen är oordnad, pulsen ojämn och de tonala variationerna har ingen struktur eller mening.

Manövrering (typisk för fyra- till femåriga barn): Barnet börjar behärska instrumentteknik och får också småningom kontroll på en jämn puls. Det lär sig behärska vissa speciella grunder (t.ex. glissandon, drillar, tremolon). Den improviserade responsen är lång och osammanhängande och ofta bestämd av instrumentets fysiska uppbyggnad.

Personlig uttrycksfullhet (typisk för barn i sex årsåldern) kommer först fram i sång och senare i instrumentala improvisationer som kännetecknas av förändringar i tempo och dynamik. Det händer ofta att kontrollen av strukturen är bristande (t.ex. brist på reflexion och utformning) beroende på barnens spontana reaktioner.

Spirande framtoning (dyker upp i fem- till sexårsåldern och är klart grundlagd vid sju- till åttaårsåldern) är första steget till behärskande av traditionellt musikutförande som åstadkoms genom melodisk återgivning av rytmiska mönster och inövning av kortare musikstycken av ordinärt slag (t.ex. fraser omfattande två eller fyra takter).

Varje gång en person möter en ny musikalisk kontext reaktiveras utvecklingen såsom Swanwick och Tillman (1986) skisserat den. Också barn som har tidigare erfarenhet av att musicera och ska lära sig spela på ett nytt instrument, bör börja med ljudets känslöegenskaper före manipulativa (greppmässiga) engagemang och uttrycks- och strukturaktioner. De här processerna bör gås igenom för att en högre nivå på uppgiften ska nås. Det är endast en nära kontakt med en rik musikalisk miljö som gör det möjligt att gå igenom den här fasen snabbt, menar Swanwick och Tillman (1986). De anser att ett liv i torftig musikalisk miljö hejdar den musikaliska utvecklingen.

Runfola och Swanwick (2002) ser starka paralleller mellan Swanwicks och Tillmans resultat och Piagets syn på den kognitiva processen. Piaget (1999) ser en musikalisk växelverkan mellan ackommodation och assimilation, imitation och lek redan hos små barn. De är upptagna av experimenterandet med ljud och detta leder till lekfull assimilering av ljuden till deras egen värld. Piaget tolkar det som att barnen får individuell tillfredsställelse då de sysselsätter sig musikaliskt. Med tiden, då de gör framsteg och når en viss grad av behärskande, kan barnen njuta av funktionell tillfredsställelse, och detta gör att de anpassar sig till

LÄRANDE OCH KUNSKAP

fordringarna på repetition och kontroll. För att ett barn ska klara av att spela fordras alltså repetition och kontroll, vilket Piaget kallar virtuositet.

En annan välkänd modell för musikalisk utveckling är Flohrs (1985) modell som även den har sin utgångspunkt i ett stadietänkande. Flohr anser att barn under den tidiga barndomen genomgår tre musikaliska utvecklingsstadier. Det *första stadiet* gäller barn i två- till fyraårsåldern. Vad som sker musikaliskt innan tvåårsåldern redogör han däremot inte för. Barns musicerande i tvåårsåldern tar sin utgångspunkt i den motoriska energin, anser han. Barnets reaktioner kan under detta stadium beskrivas som en arbetsam och osäker aktivitet. Barn är motiverade av känsloperception, visuell tillfredsställelse och auditiv tillfredsställelse. Detta är kopplat till barns agerande. Under det här stadiet ser barn också ofta bort då de spelar. Det *andra stadiet* gäller barn i fyra- till sexårsåldern och beskrivs som en försöksperiod då barnets uppmärksamhet enbart riktas mot motiv och föremål utan beaktande av det större sammanhang som motiven och föremålen fungerar som en del i. Under denna period är barnet intresserat av instrumentets ljud och vill därför utforska instrumentet. En del barn kan åstadkomma vissa borduner (en lång ton som ackompanjerar en melodi), asymmetriska fraser, tonstegsmönster, upprepade tonarter och emellanåt sekvenser (en räkka av toner), inversion (omvändningar) och upprepning. Det *tredje stadiet* kallar Flohr för stadiet för formella egenskaper och det förekommer i sex- till sju årsåldern. Typiskt för denna period är att barnet använder sig av upprepning och verkar ha utvecklat ett formsinne. Nu uppstår också ofta en förkärlek för tonalitet.

De forskare som presenterats tidigare i detta kapitel beskriver således barns tankeutveckling och musikaliska utveckling utifrån en konstruktivistisk syn på människan. Utgående från vad denna kunskapssyn får för konsekvenser för synen på lärande kan konstateras att lärandet ses som en i högsta grad aktiv process där den lärande människan själv konstruerar sin uppfattning. Den lärande har en så kallad föruppfattning som ska förändras. Barnets redan existerande uppfattningar spelar en avgörande roll, eftersom de bildar utgångspunkt för en ny tankestruktur hos barnet (Claesson 2007; Salavuo, 2005).

En annan betydelsefull forskare som liksom Swanwick har en estetisk syn på musik är Reimer (1989). Han anser att huvudmålet med musikfostran ska vara att individen uppnår en sinnlig musikupplevelse. Han bygger sin syn på absolut formalism där den lärandes roll ses som passiv och där materialet har en avgörande betydelse för individens lärande. Detta hänger samman med den absolut estetiska musikfostran som har som uppgift att skydda den lärande från dåliga musikupplevelser, eftersom dessa kan förstöra den lärandes inre känslighet för konstupplevelser. Reimer (1989) betonar vikten av musiklyssnande och anser det viktigt att den lärande utvecklar sin perceptionsförmåga och uppmuntrar den lärande att på olika sätt reagera på musik. Reimer anser att musiken i sig ska vara självändamålet och förnekar användandet av musik som medel för att utveckla andra utommusikaliska förmågor. Den musikaliska kreativiteten kan

LÄRANDE OCH KUNSKAP

däremot fördjupas genom komposition och improvisation eftersom kreativiteten leder till en mer professionell och mer känslösam förståelse för vad musik som konstform kan innebära. Reimer lyfter också fram vikten av att den lärande genom en fördjupad begreppsförståelse får förståelse för hur musiken som konstform fungerar. Han anser att musiken inte symboliserar känslor utan vikten ligger på den subjektiva musikupplevelsen och då är det viktigt att den lärande utvecklar sin analytiska förmåga.

Inom musikfostran ska huvudmålet ligga på det estetiska, som uttrycksfullhet och känslösamhet, menar Swanwick (1988). Musikfostrans uppgift blir då att utveckla de förmågor som gör det möjligt att uppfatta och motta musik. Här är anammandet av musikalisk kunskap viktigt. Detta innebär att eleverna ska lära sig notskrift, teknisk förmåga samt att förkovra sig i musikk litteratur som behandlar musiker och musik överlag. Som mindre viktigt avses den växelverkan mellan eleverna som gemensamt musicerande leder till. Inte heller den glädje som musik kan förmedla rankas högt då det gäller målet för musikfostran. Swanwick lyfter däremot fram betydelsen av att läraren diskuterar musik med eleverna. Swanwick (1988) prioriterar gruppundervisning i musik framför individuell undervisning, eftersom eleverna i grupp får goda modeller av varandra att efterlikna.

Teorierna som presenterats här ovan bygger alla på ett stadietänkande och de lägger tonvikt vid förändringar inom individen relaterat till ålder och också vid likheter mellan individer i en viss åldersperiod. Enligt Bandura och Walters (1970) resulterar detta i att stadieforskare överlag har en benägenhet att minimera uppenbara och ofta observerade beteendeskilnader mellan individerna. Beteendeskilnaderna grundar sig på biologiska, socioekonomiska, etniska och kulturella olikheter samt på socialisationsvariationer då det gäller barns utbildningstradition. Barn med olika bakgrund upplever händelser olika starkt och då de är utsatta för olika sociala modeller förekommer det stora gruppskillnader på alla nivåer. Också barn med liknande social eller kulturell bakgrund och med likadana biologiska karaktärsdrag kan på grund av skillnader i sociala utbildningserfarenheter uppvisa märkbara skillnader inom stadiegränserna.

Reimer (1989) förespråkar formens mening framför innehållet i musikundervisningen. Detta resulterar i att han ser den lärandes roll som passiv och lyfter i stället fram materialets betydelse för att barn ska lära sig musik. Detta synsätt som, enligt Sommer (2005), bygger på ett passivt-receptivt barn bör betraktas som ett synsätt som inte överensstämmer med nutida forskning om barns tänkande och lärande. I dag betonas starkt människans aktiva inverkan på sin egen utvecklings- och socialisationsprocess och individens motivation att utforska och lära sig nya saker. Den nya synen motsätter sig också ett stadietänkande med åldersgivna ramar, menar Sommer (2005). Också flera andra forskare anser att Piagets uppfattning om universella stadier inte är hållbar. Donaldsson (1978), Hundeide (1989) och Stern (1991) konstaterar att tänkandets utveckling inte är så homogent som Piaget antagit och att det inte heller är styrt av enbart logiska

LÄRANDE OCH KUNSKAP

strukturer på det sätt som Piaget lyfter fram. Barns förmåga att dra slutsatser är enligt Donaldsson inte så begränsad som Piaget påstår, och barn är inte så ego-centriska som Piaget anser dem vara. Barns prestationer i olika uppgifter med samma logiska struktur kan ge helt olika resultat. Prestationerna är mycket beroende av i vilket sammanhang barnen möter en uppgift, och de påverkas också av förväntningarna på och de erfarenheter de har av uppgiften. Sommer (1997) anser att de generella utvecklingsstadierna inom utvecklingspsykologin har ersatts med ett perspektiv där utveckling anses vara ganska oförutsägbar därför att barns utveckling är beroende av hur de erfarenheter barn får värdesätts i ett särskilt sammanhang vid en viss tid.

Piagets inflytande på den västerländska synen gällande undervisning och utveckling kan dock knappast överskattas, anser Säljö (2000). Det är tack vare den konstruktivistiska synen på lärande som synen på människan förändras från att tidigare ha upplevts som en passiv mottagare av stimuli från omvärlden till att se barnet som en aktiv, menings- och helhetsskapande varelse som konstruerar en personligt meningsfull bild av omvärlden. Den praktiska följden av detta nya synsätt resulterar i att läroplanerna revideras till dokument (liksom i förlängningen det konkreta skolarbetet) där hänsyn ska tas till elevernas aktiva kunskapsuppfattning. Ett drag som enligt Säljö (2000) skiljer Piaget från många andra i den rationalistiska traditionen är hans ständiga betoning på att barnet är aktivt, fysiskt och intellektuellt engagerat i sin omgivning.

Det som Säljö (2000) däremot anser vara egendomligt är den föreställning om barns tänkande som Piaget lyfter fram där tänkandet ses som helt oberoende av den sociala och kulturella miljön som barnet växer upp i. Den här nedtoningen av sociokulturell erfarenhet som Piaget representerar bildar en demokratisk värld, där alla människor kan lära och utvecklas med utgångspunkt i sina egna förutsättningar. Denna starka fokusering på att barn är självstyrande gör att omvärldens, liksom pedagogens, ansvar för barns utveckling och barns svårigheter i stor utsträckning försvinner. Säljö (2000, s. 63) konstaterar vidare att ”läraren – eller mer allmänt den vuxne – antas skapa förutsättningar för utveckling genom att göra det möjligt för barnet att lära, men han eller hon ska inte själv ingripa i läroprocesser, eftersom barnet då (...) inte kan förväntas förstå i egentlig mening. Om barnet inte kan tillgodogöra sig undervisning, kan detta i en piagetansk föreställningsvärld (liksom i alla mognadsstadier) förklaras med att barnet ännu inte nått det nödvändiga utvecklingsstadiet. Problemet förläggs klart och tydligt till barnet och dess kognitiva utveckling”

Säljö (2001) anser också att svagheten i den kognitiva inriktningen är dess dualistiska fokus där kropp och själ skiljs från varandra. Den tidigare presenterade forskningen utgår från en konstruktivistisk syn på lärande och betonar betydelsen av ”scheman” och ”inre representationer”. Dessa scheman och strukturer är enligt Säljö (2000) organiserade i mönster. Principerna för deras organisation skiljer sig åt beroende på erfarenhet och därmed ålder. Säljö (2005) anser att den konstruktivistiska synen på lärande, där människan tillägnar sig inre representa-

tioner av omvärlden, ger en alldeles för snäv och passiv bild av individens kunskapstillägnande.

Enligt Piaget är barn självstyrande. De formulerar sina egna frågor och manipulerar objekt och får därigenom insikter. Det här synsättet illustrerar en induktiv syn på inläring, enligt vilken barnet först gör erfarenheter och sedan lär och utvecklas. Det aktiva utforskande barnet lär sig således på egen hand, utan vuxnas ingripande och förklarande. Utgående från ett sociokulturellt perspektiv är detta emellertid knappast rimligt att anta, dvs. att barns egna aktiviteter skulle leda till att barn kan upptäcka de abstrakta kunskaper om världen som finns upplagrade i exempelvis vetenskaplig kunskap (Säljö, 2000).

2.2 Den sociala miljöns betydelse för lärande

Enligt den sociokulturella inriktningen hänger barnets utveckling samman med vilken miljö det växer upp i. Det går nämligen enligt det sociokulturella perspektivet (t.ex. Vygotskij och Dewey) inte att skilja lärande och utveckling åt, menar Säljö, (2000). Lärande äger rum genom att individen deltar i ett sammanhang. Lärandeobjektet är först nytt för den som ska lära sig, men så småningom blir det mer och mer bekant och den lärande rör sig från periferin mot centrum. Denna bild av lärandemiljöer beskrivs ofta i sociokulturella sammanhang som en cirkel. Kognitiva processer kan i detta hänseende inte lösas från andra sociala processer, vilket resulterar i att tänkande och handlande integreras med varandra och bildar en helhet. Vidare lyfter Säljö (2000) fram att lärande och förändring är sammanvävda med varandra genom den så kallade utvecklingszonen (se nedan).

Vygotskij (1978; 1980) poängterar att kunskap alltid har en social och historisk bakgrund. Av alla erfarenheter barnet får i olika sammanhang skapar det en egen förståelse, eftersom barnet har sin egen erfarenhetshistoria. Denna erfarenhetshistoria byggs upp från den allra första dagen i barnets liv eller till och med före födseln. I interaktionen med andra människor får barnet nya kunskaper och färdigheter, som läggs till tidigare färdigheter och kunskaper och som sedan övergår i ny kunskap. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv med utgångspunkt i Vygotskijs (1978; 1980) teorier är inläring en förutsättning för utveckling, men utvecklingen sträcker sig bortom inläringen där utvecklingen är specifik och kan sammanfattas i strukturer. Strukturer ses här som grupperingar av scheman (kognitiva mönster) som kan vara besläktade genom likheter och inre sammanhang vilka vuxit samman. Förändringen i dessa kognitiva strukturer resulterar i en utveckling mot ständigt högre nivåer i tänkandet. Skapandet av olika strukturer genom inläring innebär utveckling. Inläring går alltså före utveckling och den skapar vad Vygotskij kallar en potentiell utvecklingszon, en zon som utvecklingen under vissa omständigheter och villkor kan uppnå. Den potentiella

LÄRANDE OCH KUNSKAP

utvecklingszonen kan nås i samband med den inläring som sker i interaktionen med andra människor.

Vygotskijs utvecklingszon (1978) består av två nivåer. Den första nivån är barnets aktuella utvecklingsnivå som visar vad ett barn kan göra på egen hand. Den andra nivån kännetecknas av att barnet är i stånd att lösa uppgifter under vägledning av vuxna eller i samspel och umgänge med skickligare kamrater. Skillnaden mellan den första och den andra nivån är zonen för barnets potentiella utveckling (zone of proximal development). Det som ett barn klarar av att göra med stöd av en vuxen, kan barnet senare klara av på egen hand.

Teorin som ligger till grund för Vygotskijs utvecklingszon har också i många olika sammanhang utgjort grunden för musiklärande. Ampartaki (1999) utgår i sitt resonemang från Vygotskijs teorier då han anser att musikaliskt lärande grundar sig mer på potentiell än på verklig förmåga. Ett barn förmår bygga upp strukturer som är lämpliga för en explicit musikstil, trots att barnet inte innehar den teoretiska eller begreppsliga förståelsen för musikstilen ifråga. Samspel med skickligare kamrater och en lämplig stimulerande musikalisk miljö visar att den lärande kan manipulera musikaliska koncept som han eller hon ännu inte teoretiskt behärskar. Vuori (1997) ger exempel på situationer där det i barns kompositioner kan finnas tydliga drag av formtänkande, trots att de saknar kunskap om musikens form. Det centrala blir då, enligt Vuori, att finna barnens latent potential i musikfostran.

Antagandet att lärande och utveckling sker genom deltagande i sociala miljöer och genom kommunikation, omfattas även av Bruner (1996). Det sociokulturella perspektivet söker svar på hur människor tänker, agerar och lär i samhällsliga aktiviteter där deras handlande är integrerat i verksamheter och där de använder symboliska system och fysiska redskap. Fysiska redskap kan betecknas som artefakter, såsom konst- eller bruksföremål, som är tillverkade av människor. Enligt Vygotskij (1987) kan symboliska redskap betecknas som talat eller skrivet språk. Laes (2006) konstaterar att musikens symboliska redskap är spelande och sjungande, men även notation och tekniska hjälpmedel. Musikalisk utveckling grundar sig på att den lärande har tillgång till de symboliska redskapen för att kunna uttrycka sitt musikaliska språk, en kommunikation som resulterar i social interaktion. Utgående från Vygotskijs syn på lärande innehåller musikundervisningen, då den är som bäst, en musikalisk diskussion, framhåller Laes (2006). Att överföra information är inte längre det väsentliga, utan det viktiga är att skapa miljöer och aktiviteter där människor kommer i kontakt med och blir förtrogna med de kulturella redskapen.

Dewey, kan jämsides med Vygotskij, ses som en representant för den sociokulturella inriktningen. Dewey (1997) intresserar sig främst för erfarenhetsbegreppet och anser att erfarenheten går före kunskapen. Eleven ska inte säga att han eller hon vet hur saker och ting ligger till, utan hur han eller hon upplever

LÄRANDE OCH KUNSKAP

dem. Dewey ser erfarenheten som tvådelad och sammanlänkar tänkandet med erfarenheten. Den primära erfarenheten kan ses som människans direkta och ofreflekterade möten med världen, medan den sekundära erfarenheten sker i relation till den primära. Den handlar om begreppsförståelse eller insikt i olika teorier som sätts i lämpliga sammanhang för att individen ska uppnå förståelse och kunskap. Lärande kan här beskrivas som en reflektiv och prövande cirkelgång mellan dessa två slag av erfarenheter. Det är således viktigt, anser Dewey, att fokusera på *hur* man lär och inte enbart på *vad* man lär, dvs. att i undervisningssammanhang betona lärandeprocessen och inte enbart produkten.

I undervisningssituationer ska de unga få möjlighet att utforska, reflektera och pröva sina antaganden. Dewey (1997) anser att allt socialt liv är detsamma som kommunikation och att all kommunikation, samt därmed allt socialt liv, är bildande. Han betonar att då personer kommunicerar med sin omgivning innebär det att de får en utvidgad och förändrad erfarenhet. Kommunikationen mellan gruppmedlemmarna ska därför uppmuntras på alla nivåer i undervisningssammanhang, betonar Dewey. Den mänskliga naturen är sådan att individer söker kontakt och de vill påverka och interagera med andra människor — ibland också med hjälp av föremål eller andra medel, menar han. Salavuo (2005) anser att social växelverkan utgör grunden för lärande och att det är kontextbundet. Lärande i musik sker i samspel med andra människor och deras miljö, då människan oavbrutet delar sitt tänkande med sin sociala och fysiska miljö. Denna miljö verkar som en fortsättning på människans intellektuella funktioner. Lärandet sker inte för att de lärande är i social växelverkan med varandra, utan för att de utför vissa handlingar som leder till uppkomst av fördjupad förståelse, menar han.

Undervisningen ska bygga på en social gemenskap där eleverna fritt ska samverka för att lösa uppgifter, anser Dewey (1997). Elevernas egna intressen ska utgöra kärnan i verksamheten och samtliga elever i gruppen ska uppmanas att delta för att utveckla gruppen i sin helhet. För att undvika kaos sätts kunskapsmål och målstyrning på en central plats i undervisningen. Vidare anser Dewey, att påtvingat fysiskt lugn i undervisningssammanhang hämmar skapandet, utvecklandet, formandet och gestaltandet av nya idéer. Däremot betonar han vikten av individualitet och möjlighet till lugn och ro, eftersom alla är beroende av ett eget handlingsutrymme. Dewey lyfter på detta sätt fram den viktiga balansen mellan individualitet och social gemenskap.

Deweys (1997) tankar ligger som grund för det pragmatiska perspektivet där uppmärksamheten riktas mot verksamhetens nytta och vilken fördel som kan nås. Fokus ligger på skeenden och händelseförlopp där handling och erfarenhet uppfattas som centrala mänskliga kunskapskällor. Erfarenheten bygger enligt Dewey (1997) på handling och inte enbart på observation, och han anser att erfarenheten i grunden är social. Undervisningen ska i sin tur utgående från detta bygga på idéer som för människan vidare i sin problemlösning och där undervisningens mål blir att skapa redskap för individens utveckling och växande.

Helt i enlighet med Deweys tankar anser Elliott (1995) och Regelski (1996) att inläring av musik också sker bäst genom målmedveten aktivitet i genuina miljöer. Elliott (1995; 1996) utgår från den praxiala synen på musikfostran och betonar aktivitet och handling i spelande, komponerande och improvisation. Elliotts (1995) syn på lärande kan sägas utgå från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv där individens själsliga konstruerandeprocess uppmärksammas i relation till betydelsen av musiken och kontexten. Elliott tar avstånd från den estetiska musikfostrans fokus på musiklyssnande. Han betonar att improvisationen utgör ett viktigt arbetsredskap. Eleven lär sig endast genom att handla (göra) och handlingen eller aktiviteten är både musikens medel och mål. Den musikaliska förståelsen utvecklas då eleven själv skapar musik. Han ser musikfostran som en handling som resulterar i problemlösning. Regelski (1996) betonar i sin tur vikten av att den lärande alltid ska ha förståelse för det han eller hon gör. Han anser att musik i sig inte har ett värde. Musiken får sitt värde först i samband med en medveten mänsklig handling.

I enlighet med den syn som föreliggande studie grundar sig på dvs. den socio-kulturella inriktningen, ses lärande som en del av alla mänskliga handlingar där kunskapen alltid har en social och historisk bakgrund. Lärande uppfattas här som den process genom vilken utveckling sker. Lärande betraktas således idag, utgående från bland andra Säljö (2000), som socialt och kulturellt betingat. Synen på kunskap i föreliggande avhandling utgår från att kunskapen utvecklas i samspel mellan människor. Kunskap och färdigheter kommer från de insikter och handlingsmönster som byggts upp i en viss miljö och som människan blir delaktig av genom interaktion med andra människor. Då pedagoger i daghem hjälper barnen att rikta sitt medvetande mot ljud eller fokuserar klangfärger, dynamik, tonhöjder, rytm, puls tempo samt musikens form (dvs. de musikaliska grundelementen) stimulerar detta barnens musikaliska utforskande (Sæter, 2006). Kunskapen blir sedan en del av det enskilda barnets tänkande och handlande och kan spåras i dess omedelbara musikaliska uttryck, för att sedan komma tillbaka i nya kommunikativa sammanhang. Uttrycken kan ses då barnen ges möjlighet att fritt improvisera och uttrycka sig t.ex. i en miljö med olika rytm och musikinstrument.

2.2.1 Kulturens betydelse för barns lärande

Innebörden av begreppet kultur är både vag och skiftande. Den *vida* betydelsen av ordet kultur är vanligen beskrivande och inte värderande, anser Sundin (1988). Det är så ordet använts inom socialantropologi, sociologi och andra samhällsvetenskaper. Kultur kan, i det perspektivet, förstås som summan av alla livsformer, värden och normer som dominerar inom en folkgrupp. Genom kommunikation inom gruppen skapas ett kollektivt medvetande och ett band mellan generationerna. Detta påstås vara det antropologiska kulturbegreppet, konstaterar Sundin (1988), vilket bygger på kulturanthropologins främsta klas-

LÄRANDE OCH KUNSKAP

siker, nämligen E.B. Taylors kultursyn. I *snäv* betydelse begränsas kultur till konstarterna (det estetiska kulturbegreppet) och har då vanligen en normgivande innebörd. Vissa krav måste uppfyllas för att man ska tala om kultur och olika kulturyttringar med olika värdesättningar. Värderingar som kan nämnas inom kulturbegreppet är t.ex. masskultur eller populärkultur och kommersiell kultur vilka kan beskrivas som "dålig" kultur medan barns eget skapande kan beskrivas som "bra" kultur. Begreppet barnkultur kan i sin tur ha både en vid och en snäv betydelse. Barnkultur kan omfatta vuxnas aktiviteter och produkter som direkt vänder sig till barn, dvs. *kultur för barn*. Aktiviteter och produkter som växer fram bland barnen själva utanför de vuxnas räckvidd beskrivs som *kultur av barn*. I föreliggande studie är utgångspunkten *kultur med barn* där de vuxna och barnen samspekar med varandra.

Det är viktigt att inse att rutinaktiviteter och barns kulturintegration och utveckling är tätt sammanvävda, menar Sommer (1997). Grunden för tillägnande av kultur utgörs nämligen av de rutiner i vardagen som barn deltar i. Rutinerna bildar också den stabila basen för barns kompetensutveckling. Vardagslivets upprepade aktiviteter är fullständigt invävda i den sociala samvaron och här kan de vuxna ses som utvecklingsaktörer som förmedlar kunskap om samhället och kultur till barn. Föräldrarna kan utgående från detta beskrivas som de första viktiga huvudaktörerna i barns samhälls- och kulturintegrationsprocess. Då de vuxnas roll lyfts fram på detta sätt, förtydligas både den personliga och den samhälleliga betydelsen av omsorg, fostran och pedagogik. Om inte vardagsrutinernas stora betydelse beaktas förloras blicken för "det stora i det lilla". Ingen omsorg eller verksamhet som har med fostran att göra bör, enligt Sommer (1997), betraktas lösryckt från sitt samhälleliga och kulturella sammanhang.

Enligt Lindahl (1996) måste en socialiserande och kulturberoende idé om utveckling och lärande omfatta socialt samspel människor emellan och även innefatta hur samspelet påverkas av den kulturrum inom vilken människor agerar. Småbarn påverkas av samspelet med andra människor och av sin miljö samtidigt som de själva påverkar sin omgivning. Det här inverkar på barnets egen individuella utveckling. Barns utveckling äger alltid rum i miljöer som är "tillrättalagda" av människor som lever i deras nära omvärld. Det är människor nära barnet som speglar den kultur som förmedlar den sociala innebörd som barnen blir en del av. Kulturförmedlingen till det uppväxande barnet sker genom de idéer, föreställningar, symboler, värden och språk som är grundläggande och traditionella i en viss kultur. Lindahl (1996) och Valsiner (1997) har liknande utgångspunkter då de konstaterar att barnets miljö är föränderlig och omformas oavbrutet. Som en naturlig del av miljön påverkar barnet självt omgivningen men också förhållanden som står utanför barnets inflytande bidrar till att dess omvärld förändras. I denna föränderliga miljö måste barnet reagera med handlingar så att det når sitt mål.

Det är uppenbart att de livsåskådningar och kompetenser som människan skapar är resultat av en kulturintegrerande process som bygger på meningskonstruktion

i social praxis. Det är därför också mycket viktigt att barn förstår meningen med det som människor företar sig i vardagen. Det är den förståelsen som länkar samman barnets sinne med dess kultur. Kulturell kompetens kan inte läras ut abstrakt eller från en kateder, utan den tillägnas genom praktisk social kommunikation i samhällets institutioner: familjen, daghemmet och skolan. Barnet och familjen ska tillsammans med daghemmet och skolan skapa och uppnå kulturell kompetens (Sommer, 1997).

2.2.2 Traditionella sånger – ett gemensamt kulturarv

Då det är fråga om kulturarvets betydelse för barns lärande diskuteras distinktionen estetik som process eller produkt. Vad är viktigt att överföra till barnen då det gäller traditioner och sedvänjor och vilka estetiska objekt behöver barn lära sig något om? I detta sammanhang blir produkten ofta en fråga om innehåll och processen formen för att lära sig detta innehåll. Pedagogiskt har form och innehåll i litteraturen beskrivits i motsatta termer, där innehållet har relaterats till något tidigare känt och därmed fått karaktären av reproduktion. Valet av kulturarvet som innehåll får därmed sin självklara pedagogik genom reproduktion och förmedling, samtidigt som innehållet i vid bemärkelse är bestämt på förhand. Låter man i stället formen för lärandet vara det egna skapandet blir konsekvensen att innehållet inte kan vara givet. Individens kreativitet är att skapa något nytt (se kap. 3.2) och då kan inte innehållet bestämmas på förhand. Det estetiska lärandet kan av analytiska skäl delas upp i dess formella och innehållsliga delar, i reproduktion och kreativitet, men i vardagen hör de samman, påstår Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Vygotskij (1995) ser i människans beteende två olika handlingar utgående från ett skapande perspektiv. Den första är reproducerandet eller återskapandet, och den andra är den kreativa bearbetningen. Reproduktionen är ett resultat av en inre process som ger förutsättning för en yttre kreativitet. Den kreativa handlingen bygger på att människan inte enbart återskapar det som hon tidigare erfarit, utan även kreativt bearbetar genom att skapa nya situationer och nya sammansättningar av tidigare erfarenheter.

Netterstad (1982) anser att vuxna överlämnar de visor de själva lärde sig i barn-
domen till sina barn. Det är bl.a. dessa traditionella sånger som vidarebefordrar
samhällets grundläggande värdestruktur. Flodin (1998) anser att den kulturella
sångskatten (dvs. de sånger som de flesta människor inom en speciell social
grupp känner igen) får sin legitimitet genom gemenskapen. Hon menar att sång-
erna och musiken kan skapa en gemenskap som är betydelsefull för utvecklandet
av den gemensamma identiteten. Sångerna kan också ge människor möjlighet att
fly från vardagens problem till en harmonisk värld som signalerar trygghet och
glädje. Flodin lyfter således fram att sångerna medverkar till uppbyggandet och
upprätthållandet av det historiska samhället samtidigt som de påverkar den en-
skilda människans liv.

LÄRANDE OCH KUNSKAP

Sångens funktion förändras med tiden eftersom det är den sociala traditionen som bestämmer hur sångerna används. Flodin (1998, s. 233) uttrycker det så här: "Sånger är konstruktioner avsedda att användas i socialt sammanhang. Att sjunga är ett socialt fenomen. Vissa sånger får värde av nyckelsymboler. Dessa kan väcka starka positiva känslor av traditioner och barndomsminnen eller också naturligtvis tvärtom, helt negativa känslor på grund av negativa associationer". Flodin (1998) nämner vidare att den unisona sången kan innebära en bearbetning av upplevda känslor men samtidigt "föda" känslor. Sång i grupp kan resultera i en kollektiv kommunikationsberedskap. Unison sång kan också förstärka en förhälskande stämning som exempelvis nationalsången vid en idrottstävling. Annan behållning som kan uppnås genom sjungande är rekreation, glädje och tröst, samt styrkt identitet och samhörighetskänsla.

En sångs funktion kan inte enbart bestämmas utifrån textens innehåll och melodi, anser Flodin (1998). Funktionen är också beroende av sångens kontext, i vilket sammanhang sången har levt och lever i, vilka associationer den ger, vad den är symbol för (t.ex. trygghetsskapande och identitetsmarkerande) och var den framförs och lyssnas till. Sett ur ett historiskt perspektiv är det tydligt att skolsångernas funktionsförändring följer musikännets ideologiska innehållsförändring. Fram till 1850-talet hade skolsången en bruksfunktion då pojkar skulle stå för kyrkosångerna på söndagarna. Fram till 1900-talet hade skolsångerna en normativ funktion, då de moraliskt goda sångtexterna med värden och attityder skulle bidra till att forma moraliskt goda skolelever.

Under 1900-talet har det blivit viktigt att barnen ska tycka att det är roligt att sjunga. På det sättet får de upplevelser men också en kulturöverföring där målet är att de ska känna till sin kulturella sångskatt. Vissa gamla sånger har överlevt till 2000-talet och orsaken till deras överlevnad är enligt Flodin (1998) att de numera används i andra sammanhang än tidigare och lever vidare som osynliga och självklara traditioner. För många kan sångerna också vara förenade med olika upplevelser och associationer. Andra orsaker till att en sång lever kvar under decennier kan vara att den har en tydlig melodi med dynamiska förändringar och tydlig form och att den har en upprepning av motivet som gör den lättare att minnas, samt en text som fungerar även i den nya tiden. Det är också viktigt att sången finns i sångböcker som används och att den behövs och fyller en funktion i sitt sammanhang. Ceremoniella sånger har alltid sin givna plats i firandet av vissa bestämda fester. Till behoven kan också räknas trygghet och grupptillhörighet samt lust att röra på sig. Annat som också inverkar på bevarande av en sångtradition är att tolkningen av sångerna kan ges olika innebörd. Den som använder sig av sånger kan ofta också återge sångernas innebörd. Detta resulterar i att det inte finns någon sång som förblir oförändrad genom tiderna. Användaren tolkar och använder sången som han eller hon är kulturellt skolad till (Flodin 1998).

Även Reimers (1983) intresserar sig för sångers popularitet och överlevnad. Hans intresse riktar sig främst mot Alice Tegnér's barnvisor. Han framhäver att

LÄRANDE OCH KUNSKAP

de barnvisor som överlever och sjungs under en längre tid innehåller signaler av många olika slag från den värld vi lever i. En viss enskild del av sången kan enligt Reimers inte utgöra förklaringen till att den lever kvar och sjungs under decennier. I detta sammanhang lyfter han fram den komplexa helhet av ömsesidiga och varierande återverkningar mellan musikaliska, historiska och sociala kontexter som förekommer på olika nivåer. Alice Tegnér's barnvisor upplevdes på sin tid som "fräscha" eftersom barn tills då främst hade sjungit samma eller liknande sånger som de vuxna. Tegnér's sånger hade också en egen personlig stil med element från tidigare folkliga och välkända musikstilar. Texterna var aktuella med inslag av barnslighet och fann sin plats i tiden. Förenandet av det nya med det välbekanta var troligtvis också en betydande orsak till populariteten och till den stora spridningen. En annan orsak var att Tegnér arbetade målmedvetet för att sprida visorna till skolor och utbildningsinstitutioner. Den samhällsliga situationen med ett expanderande näringsliv skapade en god förutsättning för välståndsfamiljen där också kvinnorna kunde vara aktiva. Likaså började barnvänliga miljöer etableras. Alice Tegnér var också mycket produktiv. Till antalet är de barnvisor som överlevt under decennier stort, trots att de utgör endast cirka 10 procent av hennes hela produktion.

Netterstad (1982) undersöker i sin studie skolsångböcker för den obligatoriska skolans sex lägsta klasser mellan åren 1842 och 1972. Hon är främst intresserad av sångtexternas innehåll d.v.s. dessas huvudteman men hon redogör också för förekommande sidoteman. Detta gör hon genom att i sångerna söka upp och registrera karakteristiska ord, meningar och teman. Hennes forskning visar att skolsångerna inte förändras särskilt mycket under den aktuella undersökningsperioden, men att frekvensen gällande olika teman varierar under olika tidsperioder. Det är redaktörerna för sångböckerna som anpassar sångurvalet enligt den för tiden gängse ideologin men också enligt den etablerade litterära smaken. Sångerna kan indelas i andliga sånger, fosterländska sånger, sedelärande sånger och folkvisor, samt natur- och årstidssånger.

De *andliga sångerna* karakteriserades av gudsförtröstan och trygghet i tron och deras antal var som störst under åren 1850–1870. De minskade kontinuerligt i antal under undersökningsperioden. De *fosterländska sångerna* hade en stark position under tiden för de båda världskrigen och behandlade hyllningar och förhärligande av fosterlandet och Norden, konungen, flaggan, hembygden och modersmålet. De *sedelärande sångerna* innehöll moraliska beteenden och de gav exempel på hur människor borde bete sig och vilka egenskaper som förutsattes vara värdefulla att värda, utveckla och befästa. Budskapet riktade sig mestadels till barn och betonade bl.a. flit, ordning, fromhet, tacksamhet självständighet och självkänsla. Pojk- och flickroller betonades och framträdde klart speciellt i de äldre sångerna. Dessa sånger sjöngs mest under perioden 1863 till 1872 och minskade avsevärt efter detta. *Folkvisorna* förekom aktivt i skolsångböckerna under hela den studerade tiden och har även fortsatt att öka efter 1940-talet. Också dessa sånger var mönsterbildande, då de har ansetts stärka de nationella traditionerna. En annan stor grupp av sånger var de s.k. sånglekarna (rörelselekar) som även de ökade i antal. Barnvisorna med harmoniska och idyl-

liska drag var svagt representerade fram till 1910-talet men ökade kraftigt från och med 1950-talet. Rörelsesånger och dramatiseringar av visor bredde ut sig i den nyare repertoaren och nu fick också leken en växande pedagogisk betydelse. Natur- och årstidssångerna utgjorde den största gruppen i Netterstads (1982) forskning och de fanns och sjöngs under hela den aktuella undersökningsperioden. Meningen var att de ofta rätt neutrala sångtexterna skulle utveckla naturkänslan hos mottagarna.

Flodin (1998) studerar i sin forskning en sångskatt som utgörs av en samling listor på sånger som folkskoleseminarister skrivit ner 1941 och som har samlats in av Nils Sjöblom. Motiven i de nedtecknade sångerna handlar till stora delar om *naturen, relationer, reviret* och *tiden*. De flesta sångtexterna beskriver händelser i natursammanhang. Relationerna beskrivs av släktskap, barn, vänner, ungdom, kärlek och även av relationen till gud. Reviret motsvaras av det egna landet, fosterlandskänslan, historiska motiv, hembygd, hem m.m. Då det gäller tiden omfattar kategorin miljöbeskrivande årstider och tiden på dygnet. Vår och sommar förekommer mer allmänt än höst och vinter, medan morgonen värderas högt och kvällen får en prägel av romantik. De flesta sånger handlar dock om dagtid. Denna sångskatt skapades framförallt av skolan, men också av den folkliga traditionen.

I slutet på 1990-talet går det att finna ett nytt motiv i sångerna menar Flodin (1998). Det är ett individorienterat perspektiv med texter och symboler om kärlek, men också avundsjuka aktualiseras. Texterna beskriver det innerligt personliga, jag och du, gråt inte, tänk på mig och gör någon glad. Socialisering och sångernas del i det sociala livets gemenskap kan spåras i dessa sånger. Den normativa traditionsförmedlingen är således inte statisk, utan den förändras över tid.

2.2.3 Barns socialisation

Socialisationsprocessen betyder ordagrant förmedling och inläring av samhällsliga färdigheter (Takala, 1992). Det är en process där barnen och de unga formas till medlemmar i ett samhälle. Målet för och innebörden av socialisationen är att överföra kulturen från en generation till en annan så att en viss kontinuitet består, trots generationsskiftet och utbyten av individer. Det förekommer stora avvikelser mellan samhällen med avseende på hur socialisationsprocessen sker och vad som ingår i den kultur som förmedlas till barn och unga. Skillnader förekommer främst i värderingar och normer, dvs. vad som anses viktigt, acceptabelt eller förbjudet. Skillnader finns också i beteendemönstren som motsvaras av dessa värderingar och normer. Dessutom utformas socialisationsprocessens innehåll olika, beroende på vilka kunskaper och färdigheter de olika samhällena förutsätter att deras medlemmar ska ha.

LÄRANDE OCH KUNSKAP

Sommer (2005), som utvecklade kontextualismen, (dvs. perspektiv som betonar psykologiska företeelsers införlivande i tid och rum) menar att ett kontextualistiskt synsätt på socialisationen sätter in barn i deras samhälleliga och kulturella tidsepok. Barn skaffar sig kulturell, social och personlig kompetens genom egna erfarenheter. Barnet ses därför idag som en aktiv deltagare i en social värld och inte som en passiv mottagare av intryck som socialiseras in i världen. Det som är typiskt för människan redan från livets början är ”att vilja något”, ”att vilja något med någon”, ”att ha en avsikt” och ”att skapa mening och sammanhang”. Denna syn på individens handlande i givna sociala sammanhang, bygger på en idé om människan som en intentionell varelse, menar Sommer (2005).

Sommer (2005) vill, utgående från synen på en social och aktiv människa, omdefiniera socialisationsbegreppet. I stället för den klassiska synen på socialisation där betoningen är på en sekundär inläring eller socialt tillägnande vill Sommer ta fasta på människans primära socialitet. De tre begreppen primär, sekundär och dubbel socialisation bygger på ett föräldrat synsätt där människan ska bli något hon från början inte är och att något ska göras för att detta ska ske, menar han. Det gamla synsättet utgår från en icke-social människa i motsats till det nya där människan ses som en aktiv deltagare i en social värld. Sommers (2005, s. 60) resonemang leder, utgående från detta, fram till en ny definition av socialisationsbegreppet:

”Socialisation betecknar den primärt sociala och kommunikativt relativt kompetenta människans aktiva och allt större tillägnelse och hantering av det samhälle och den kultur som hon växer upp i.”

Socialisation är alltså inte något som den enskilda människan aktivt kan förvalta på egen hand i en egen ”självsocialisation”, menar Sommer. Andra människor kan inte heller påtvinga en individ en viss socialisation. Sommer (2005, s. 61) menar att ”socialisationen förmedlas i ett asymmetriskt samarbete med och motarbete gentemot mer kompetenta andra”. Dessa andra kan för barnet vara olika betydelsefulla personer beroende på vilket samhälle och vilken kultur det gäller.

2.3 Småbarns lärande

Det som rent generellt kännetecknar barns lärande är att de i takt med sin utveckling är upptagna av att erövra den värld som omger dem och som de är en del av, konstaterar Illeris (2001). Småbarn är ständigt sysselsatta med att upptäcka och undersöka sin omvärld. De har stort intresse av att lösa de problem de ställs inför och tar därför egna initiativ och provar på nya saker. På detta sätt får barnen nya kunskaper och erfarenheter, anser Lindahl (1998). Att lära sig är enligt Dahlgren (1989) att sträva mot meningsfullhet och att ha lärt sig något innebär att barnet har förstått meningen med det. Carlgren (1994) anser att kunskapen utvecklas i ett växelspel mellan vad barnet vill uppnå, den kunskap det redan har och de problem det upplever samt de erfarenheter det får. Säljö (2000) hävdar att de sätt på vilka barn tar del av kunskaper är beroende av i vilka kulturella omständigheter de lever. Han anser att det är genom kommunikation och kommunikativa processer som barn utvecklar sina kunskaper och färdigheter. Barn blir medvetna om vad som är intressant och värdefullt i varje situation genom att ta del av vad andra talar om och hur dessa andra föreställer sig världen.

En ny syn på kunskap och lärande i musik handlar om att anlägga ett utvecklingspedagogiskt perspektiv på barns lärande, anser Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Utvecklingspedagogiken knyts till daghemmes tradition och till Fröbelpedagogiken, Montessoripedagogiken, Dialogpedagogiken och Reggio Emilia-pedagogiken. Utvecklingspedagogiken handlar om barns sätt att förhålla sig till sin omvärld och om daghemmens uppgift att skapa förutsättningar för utvecklingen av barns kunnande av olika slag. Ett lekande lärande barn är utgångspunkten för denna pedagogik där barn ses som kreativa, aktiva och erfara individer. De skapar mening i och förståelse för sin omgivning i interaktion med andra barn och vuxna (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Utvecklingspedagogiken grundar sig på variationsteorin som i sin tur utvecklats ur fenomenografien. Variationsteorin beskriver och förklarar hur vi ser på och erhåller kunskap om vår omvärld. Den beskriver variationen i sätt att erfara fenomen. Ett sätt att beskriva hur ett fenomen kan urskiljas är begreppen figur och bakgrund. En förutsättning för att ett barn ska kunna urskilja en innehålls-aspekt framom en annan, handlar om att de ska uppfatta vissa saker i sin omvärld som mer framträdande. Detta bildar figur i deras medvetanden medan andra utgör bakgrund. I varje lärandesituation formas ett lärandeobjekt som är möjligt för barnet att uppfatta, förstå eller erfara. Variationsteorin definierar lärande som förändrade sätt att förstå och handla i förhållande till ett specifikt fenomen. Teorin inriktar sig på vad som är möjligt att lära i en viss situation där det förutsätts finnas kritiska aspekter av ett fenomen. Kritisk aspekt är ett sådant karaktärsdrag hos fenomenet som samtidigt bör kunna urskiljas och fokuseras för att lärande ska ske. Det är genom variation som den lärande kan upptäcka dessa olika aspekter. Variationsteorins främsta uppgift är att den ger barn förut-

sättningar att urskilja, men för att kunna urskilja måste det finnas någon likhet, d.v.s. något måste vara konstant. Variationen ger också barnet flera perspektiv och en helhet och fungerar således inte endast som förutsättning för förståelse (Marton & Booth, 2000; Marton, Wen & Wong, 2005; Björklund, 2007; Johansson; 2008).

Enligt variationsteorin kan erfarenhet och lärande förstås utgående från tre olika huvudbegrepp nämligen urskiljning, samtidighet och variation (Marton & Booth, 2000). Dessa begrepp redovisas i följande avsnitt och avsnittet avslutas med en redogörelse av innebördsbegreppet som också det anses vara en förutsättning för småbarns avsiktliga lärande.

2.3.1 Erfarenhet och lärande

Interaktionen med omvärlden startar då barnet föds, och det får dagligen nya erfarenheter, konstaterar Pramling (1994). Barnets medvetande är involverat i en process som ständigt byter inriktning. De erfarenheter barn får, bär de med sig hela livet. Erfarenheterna barnen bär med sig har i sin tur betydelse för hur de erfar och uppfattar varje ny situation.

Enligt Marton (1992) betyder att erfara alltid att erfara något. Detta något handlar om att inläringssituationen är i fokus. Enligt Marton och Booth (2000) innebär lärande förändringar i individens sätt att se, erfara, hantera och förstå aspekter av världen. Detta ses som den mest grundläggande formen av lärande. Att studera hur ett problem erfars eller uppfattas innebär att studera ”problemet i sig” som det framstår i de lärandes medvetande. Barns erfarenhet kan således endast förstås utifrån den mening och innebörd som barn själva skapar, anser Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Barn är delaktiga i en mängd olika situationer och sammanhang och får på så sätt erfarenheter av dem. Det är en stor betydelskillnad mellan begreppen erfarenhet och erfarenhet. Erfarenheten är själva handlingen alltså vad barnet får vara med om, till exempel att delta i en dans. Erfarandet är vad barnet ”tar med sig” från situationen, alltså hur något upplevs av barnet, såsom t.ex. rytmen i en dans. Erfarenheter kan ge barn många olika sätt att erfara något, beroende av deras tidigare erfarenheter och rådande situationer. Erfarenhet uppkommer då barnet blir medvetet om, ser något, uppfattar något och förstår något och då blir lärande en fråga om att erfara. För att lära sig något specifikt, erfara något visst, krävs att detta kommer i förgrunden i barns medvetande. Detta kan exemplifieras med att barn lär sig musik genom att lyssna på musik, men för att barn ska lära sig något specifikt inom musiken, såsom rytm krävs att det här specifika kommer i förgrunden.

Det är genom variation som det lärande barnet kan upptäcka de olika aspekter som kan ingå i förståelsen av ett fenomen. De olika aspekterna av ett fenomen måste samtidigt lyftas fram och fokuseras för att barnet ska kunna förstå fenomenet på ett visst sätt. Enligt Marton och Booth (2000) har den lärandes med-

vetande av fenomenet förändrats när den lärande först urskiljer aspekter av fenomen, som han eller hon inte har kunnat urskilja tidigare och sedan kan medvetandegöra andra eller flere aspekter av fenomenet. Resultatet är att individen då erfar fenomenet på ett mer utvecklat och sammansatt sätt. Detta sätt att erfara fenomenet drivs på av situationens relevansstruktur. Varje situation, som betraktas som en inlärningsituation, eller en situation där den lärande tillämpar något som han eller hon lärt sig, har en viss relevansstruktur. Det handlar om vad den lärande erfar att situationen kräver eller manar fram, men också om hur den lärande erfar situationen som en helhet, vilket i sin tur ger perspektiv på delarna. Pramling Samuelson och Asplund Carlsson (2003) lyfter också fram två sidor av relevansstrukturen. Den ena sidan finns hos barnet i erfandet, igenkännandet och i meningsfullheten och den andra sidan finns i det fenomen, som barnet ska utveckla en förståelse för och som har en viss struktur som barnet måste uppfatta för att förstå. Det är genom pedagogiska insatser som barns förmåga att skapa meningsbärande strukturer kan utvecklas, påstår de. Då barnen får erfarenheter blir vissa fenomen igenkännbara och fenomenen får en betydelse för dem. Författarna betonar vidare att varje lärandesituation ska ha en viss relevansstruktur, för att den ska bli förstådd på ett speciellt sätt. Det behövs en förståelse för strukturen, om barn ska lära sig ett specifikt innehåll. Hos barnen bör det alltid finnas en känsla för syftet och riktningen gällande fenomenet.

2.3.2 Imitation, urskiljning, samtidighet och variation

Imitation är ett sätt att umgås och imitationen har en mycket viktig social funktion, konstaterar Schaller (1992). Enligt forskares resultat varierar tidpunkten för hur tidigt barn behärskar imitation. Piaget (1962) hävdar att barn inte imiterar före fyra månaders ålder, medan Gardners och Gardners (1970) forskning visar att sex veckor gamla barn kan imitera tungutsträckning. Meltzoff och Moore (1999), visar i sin tur att barn som är under en månad gamla klarar av att imitera. Schaller (1992) konstaterar vidare att spädbarn utför imitation med stor precision och att redan några timmar gamla spädbarn imiterar. Imitationen är en social aktivitet, som är tillräckligt belönande i sig själv för att spädbarn ska utföra den, menar han.

Imitationen har en viktig social funktion. Hanna och Meltzoff (1993) lyfter fram att observation och imitation är de viktigaste komponenterna för spädbarns lärande. De har i sin forskning fokuserat barn i åldern 14 till 18 månader och intresserat sig för om barn i den åldern klarar av att imitera ett jämn gammalt barn i olika situationer. Deras forskning visar att imitation kan ske både en kort tid efter upplevelsen, men också efter en längre tid i en ny kontext. Barn kan uppvisa en fördröjd imitation, som kan ske upp till två dagar senare i en ny miljö. Imitationen är inte bara en handling, utan den ger också en möjlighet för barn att lära känna sig själva och andra människor, anser Hanna och Meltzoff. De betonar vidare att spädbarn föredrar att imitera andra barn framför att imitera vuxna. Barnen visar sig också vara mer sociala med obekanta barn än med obe-

LÄRANDE OCH KUNSKAP

kanta vuxna. Enligt Lindahl (1996; 1998) kräver imitation en fokusering av medvetandet då det gäller för barnet att rätta handlingen efter aktivitetens innebörd. Småbarn imiterar och upprepar handlingar för att så småningom lära sig hur de själva ska agera, då de fått innebördsförståelse för handlingen.

När småbarn imiterar, kopierar de inte bara andras rörelser, utan anammar också ofta innebörden av handlingen, hävdar forskarna Hay, Stimson och Castle, i Lindahl (1996). Imitationen är meningsfull och motiverad för att den reflekterar förståelse för någon annans åsikt, men den kan också ses som en mental aktivitet som underlättar bildandet av begrepp. Imitationen är således ingen automatisk reflexhandling, utan en selektiv imitation, som visar sig i att barn väljer och föredrar att känna igen vissa handlingar, medan de utestänger och nonchalerar andra som de väljer att inte imitera, poängterar forskarna. Imitation är således i högsta grad en sällskaplig och social process. Barns imitation skapar samspel och relationer med andra individer och de använder imitation också som ett verktyg för att uppnå samspel och växelverkan med omgivningen. Under det andra levnadsåret används imitation främst för att bekräfta egna önskemål eller svara på andras önskemål (Lindahl, 1996).

Vygotskij (1980) lyfter i sin forskning fram att när barn imiterar andras beteenden i leken, eller när de efterliknar läraren i undervisningen, är detta nära förbundet med förståelse. Imitation och samarbete utgör således grundelement i barns utvecklingsprocess. ”Zonen för den potentiella utvecklingen” (se kap. 2.2) blir en huvudfråga i det pedagogiska tänkandet, anser Vygotskij (1980). Denna förståelse är beroende av att tillgodogörande av en lösningsmöjlighet sker omedelbart och att barnen förstår vad de gör. Det viktiga är således att barnen genom att imitera varandra, eller genom att få ledning av läraren, kan prestera utöver vad de skulle ha gjort på egen hand. Vygotskij påstår att barn i daghem och i skola måste få möjlighet att röra sig från det som de kan till det som de inte kan, och de bör också få möjlighet att återskapa på ett kreativt sätt.

Imitationen är således en viktig del av lärandeprocessen hos barn. Lika viktig är också variationen. Enligt Lindahl och Pramling Samuelsson (2002) ger variationen en inblick i barns kognitiva värld. Både imitation och variation är involverade i barns lärandeprocess. Samtidigt som de imiterar det som de upplever intressant, så varierar de också sitt sätt att handla för att de tycker att variationen i sig är intressant. I lärandeprocessen ser och urskiljer barnet också hela tiden nya dimensioner. Lindahl och Pramling Samuelsson (2002) betonar betydelsen av variation för att barn ska utveckla ny kunskap. Variationen möjliggör att barn ska kunna se ännu mer komplicerade sammanhang och kunna urskilja mönster och kännetecken i samspel och kommunikation med både andra människor och föremål. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) hävdar att ändamålet med variation framför allt är att barn ska ha förutsättningar för att kunna urskilja. För att barn ska kunna urskilja måste det ske en variation, men samtidigt bör det finnas konstanta likheter. Marton och Booth (1992) anser också att förutsättningen för att kunna urskiljas en innehållsaspekt från en annan är att det

förekommer en samtidighet i medvetandet. Variationen ger barn förutsättningar att urskilja och erfara mångfald. Variationen ger också barn beredskap att möta nya situationer.

Marton och Booth (2000) konstaterar att variationen är lärandets viktigaste mekanism. Då barn erfar någonting på ett annat sätt än tidigare så sker en förändring, ett lärande, hos barnet. Förändringen förutsätter att barnet motiveras av situationens relevansstruktur och förändringen kan uppstå för barnet, eller orsakas av barnet självt. Enligt Carlgren och Marton (2002) är urskiljande ett definierande drag av lärande i meningen att erfara något på ett visst sätt. Variationen är också en nödvändig förutsättning för urskiljande. Marton och Booth (2000) anser också att förutsättningen för att kunna urskilja en innehållsaspekt från en annan är att det förekommer en samtidighet i medvetandet. Samtidigheten står för att ett barn kan reflektera över flera saker samtidigt. Men då någon aspekt av ett fenomen varierar, medan en annan eller andra aspekter förblir invarianta, urskiljs den varierande aspekten för barnet. För att detta ska kunna ske måste variationen erfaras och upplevas som variation. Barnet måste erfara de olika "värdena" i den aspekt eller dimension som varierar samtidigt. Skulle barnet erfara endast en aspekt i taget skulle det inte erfara variation. Då det befinner sig i en ny situation är det samtidigt medvetet om denna, det nuvarande och det föregående som det har erfart tidigare. Innebörden av varje fenomen har således att göra med vad det ställs i relation till.

Daghemmen är en utmärkt miljö för att åskådliggöra variation, anser Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003). Speciellt lämplig är miljön för att lyfta fram barns omedelbara tänkande. För att barnen ska bli medvetna om mångfalden i sättet att tänka om ett innehåll, fordras det nämligen att barnen ingår i en grupp som delar ett och samma innehåll. Barnen kan då uppmuntras och ges möjlighet att reflektera över hur de löst samma uppgift på olika sätt. För att göra variationen av ett innehåll synligt i daghemsverksamheten ska mångfalden av barnens tankar och funderingar lyftas fram.

2.3.3 Förståelse av innebörd

Vygotskij (2005) skiljer mellan begreppen innebörd och betydelse. Innebörd står för den personliga tolkningen med hänvisning till den egna kontexten, medan betydelse handlar om den kollektiva och sociala innebörden. Betydelsebegreppet kan kopplas ihop med reproduktion, medan innebördsbegreppet syftar på den personliga och kreativa innebörden.

Medan Vygotskij ger en mer generell beskrivning av innebördsbegreppet kopplar Lindahl (1996) begreppet till barns lärande. Hon framhäver att de flesta småbarn har initial innebördsförståelse redan då de påbörjar daghemsvistelsen. Detta innebär att barn kan ha fördjupad insikt i och förståelse för fenomenens karaktär. Så småningom byggs innebördsförståelsen på med nya upplevelser, erfarenheter

och insikter. Hos barn formas och utvecklas innebördsförståelsen i olika handlingar, i händelser och i olika sociala situationer eller när de bearbetar idéer, hävdar Lindahl. Småbarn måste ha en initial innebördsförståelse i olika uppgifter eller situationer för att kunna lära sig avsiktligt. De måste alltså först ha en idé om vad de vill lära sig. Om innebördsförståelsen saknas kan inläringen fördröjas. Lindahl (1996) ger ett exempel på barns innebördsförståelse genom att beskriva en liten flickas deltagande i sång- och musikstunder i daghemmets småbarnsavdelning. Flickan deltar med stor koncentration och hon får en helhetsuppfattning om hur sångstunderna går till och lär sig förstå innebörd när hon kan sjunga texterna och agera till sångerna. Den lilla flickan lär sig sångernas text och melodi trots att hon verbalt uttrycker sig i satser som omfattar endast två ord.

Lindahl (1996) konstaterar således att innebördsförståelse är förutsättningen för småbarns avsiktliga lärande. Innebördsförståelse kan hos barn uttryckas i deras behärskande av omvärlden och i deras behov av att kommunicera känslor gentemot andra människor. Innebördsförståelsen kan också utformas i barns faktiska handlingar och gestaltas genom upplevelsen av kontrast mellan egna avsikter och den upplevda situationen. De måste ha en initial förståelse för uppgiftens eller situationens innebörd för att kunna få en föreställning om helheten och för att sedan kunna gestalta delarna. Helheten kan på så sätt ses som erfarendets bakgrund. Innebördsförståelsen hos småbarn visar sig i intresseområden eller handlingsaspekter såsom att uppfatta musik, att uppfatta andra människors känslouttryck, daghemsrutiner och saknad – alltså att uppfatta omvärlden. Ibland kan Lindahl också se att småbarn visar att de inte ännu har förstått innebörd och detta resulterar i att de kan då ha svårt att t.ex. genomföra en önskad aktivitet.

2.4 Pedagogens uppgift

Pedagogiska metoder skapas inte ur tomma intet. Daghem och skolor har bakom sig en lång förändrings- och anpassningshistoria som kan följas genom århundraden (Arfwedson & Arfwedson, 1993). Synen på vad som är viktig kunskap och på vad som är lämpliga undervisningsmetoder har förändrats och förändras fortfarande. Den nuvarande synen på kunskap och lärande förutsätter att pedagog vet vad som ska främjas hos barn, dvs. det som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) kallar riktningen *att sträva mot*. Pedagog får utgående från denna syn en betydande uppgift då det gäller att främja barns lärande, men också andra barn och det samspel som sker dem emellan har stor betydelse för barnens lärande.

Daghemmet är ett led i det livslånga lärandet och utgör en viktig del såväl i barns utveckling och lärande som i överförandet av ett gemensamt kulturarv från en generation till en annan, anser Pramling Samuelsson och Sheridan (1999). I en utvecklingspedagogisk daghemsverksamhet skapar pedagog förutsättningar

för lärande i form av att hon eller han arrangerar eller fångar situationer i vardagen för att få barn att tänka och reflektera. Detta betyder att både barn och pedagog måste vara aktiva för att utveckling och lärande ska ske, konstaterar Pramling (1994). Utgående från variationsteorin och den utvecklingspedagogiska ansatsen blir lärandets objekt (det som barnet ska utveckla ett kunnande om eller det som behandlas i en undervisningssituation) lika viktigt som lärandets akt (sättet på vilket barn lär sig eller hur lärandet genomförs) i den pedagogiska praktiken. Det är pedagogen som skapar förutsättningar för det som barn förväntas lära sig. Förutsättningarna kan beskrivas som mål, process och resultat. Målen finns formulerade i styrdokumentet och läroplanerna men de måste preciseras av pedagogen så att det blir lämpliga för de barn han eller hon arbetar med. Processen kan beskrivas som den verksamhet barnen blir delaktiga i. Här ska pedagogen skapa situationer där det avsiktliga budskapet ska bli synligt för barn genom riktadhet och metasamtal. Forskning visar att barn som får tillgång till olika nivåer av metakognitiva samtal utvecklar större medvetenhet om sitt eget lärande. En aktiv pedagog kan rikta barns uppmärksamhet mot olika fokus och på så sätt göra lärandets objekt synligt för dem. Då pedagogen tillsammans med barnen arbetat en tid med det aktuella innehållet kan pedagogen utvärdera om målet nås gällande barns färdigheter, förmågor eller förståelse (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Johansson, 2008).

2.4.1 Pedagogisk kompetens

En av pedagogernas viktiga uppgifter är att rikta barns uppmärksamhet mot det de anser vara väsentligt att barn lär sig. Barn måste, framhåller Pramling Samuelsson och Sheridan (1999), utveckla olika kunskaper och kompetenser för att klara sig bra i samhället och för att kunna möta framtiden med tillförsikt. Barn måste också lära sig om och utveckla en förståelse för många olika fenomen och företeelser i omvärlden. Barnen lever i dag i ett medie- och kommunikationssamhälle och detta ställer krav på att de utvecklar en kommunikativ kompetens. Internationaliseringen och det globala tänkandet ställer i sin tur krav på att barn utvecklar en social kompetens. Barnen behöver också hjälp med att utveckla andra förmågor såsom att formulera frågor och att lösa problem, kommunicera med hjälp av olika språk och uttrycksformer, ta egna initiativ och kunna samarbeta, samt också att kunna reflektera och tänka kritiskt. Lärande i dag handlar alltså både om att lära sig värden, kunskaper och färdigheter som är nödvändiga i dagens samhälle men också om att utveckla en beredskap att lära för morgondagens samhälle. Målet med lärande är således att förbereda barn för det okända genom att utgå från det kända. Barnens sätt att erfa, förstå och uppfatta sin omvärld ses i dag som grundläggande för deras lärande. Barn föds med en förmåga att uppfatta och erfa sin omvärld och detta ska vara utgångspunkten för barns lärande. I enlighet med Vygotskij anser Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) att pedagogens uppgift är att vägleda barnet i dess lärande.

LÄRANDE OCH KUNSKAP

Vygotskij (2005) nämner att undervisning förutsätter ett pedagogiskt möte mellan ett barn och en pedagog, där både barnet och pedagogen tillför den gemensamma sociala situationen aktivitet och kreativitet. Den vuxne eller pedagogen ska utnyttja de möjligheter som finns i den sociala situationen, för att styra och vägleda barnet i dess lärande och för att barnets vidareutveckling ska främjas. Detta kräver att läraren är väl bekant med barnet och känner till den sociala dynamik som utmärker de miljöer barnet vistas i. Varje barn tillför i sin tur samarbetsprocessen ett personligt, unikt bidrag och det är barnet som autentiskt subjekt som spelar huvudrollen i det här samarbetet, anser Vygotskij.

Enligt Lindahl (2002) är det mycket viktigt att pedagoger är närvarande för barnen både fysiskt och psykiskt. Detta ställer krav på pedagogers goda kunskaper om barns utveckling och lärande men samtidigt också på självkänedom. Pedagoger på småbarnsavdelningar bör vara förtrogna med vilka tillvägagångssätt eller metoder som gynnar barns utveckling. De måste också kunna utveckla arbetssätt som kombinerar och främjar barnens fostran och utveckling. Pedagogers viktigaste uppgift är, enligt Lindahl, att jämna marken för barns lärande och utveckla en relation till barn som innehåller närhet, värme, medkänsla, vård och omsorg.

Vikten av att pedagogerna känner engagemang i sitt arbete betonas i Grunderna för planen för småbarnsfostran (2005). Att de har förmågan att reagera på barnens känslor och behov, förutsätts också. De ska tillsammans med barnen skapa en tillitsfull atmosfär där barn känner tillhörighet och delaktighet. Det är viktigt att pedagogerna på småbarnsavdelningarna är medvetna om sina fostraruppgifter och om de värderingar och etiska principer som uppgifterna bygger på. Pedagogerna förväntas också, enligt planen, ställa upp mål, planera verksamheten, reflektera över och utvärdera sitt eget arbete och göra det möjligt för barn att lära sig. Fostringsgemenskapen kan med dokumentationens och utvärderingens hjälp sträva efter att kontinuerligt utveckla verksamheten. Pedagogerna förväntas upprätthålla och utveckla sina yrkeskunskaper och de ska vara medvetna om behoven inom småbarnsfostran. De måste också vara medvetna om de nya utmaningar som den teknologiska utvecklingen för med sig, sägs det i planen.

Även Marton (1980) intresserar sig för vad en pedagog behöver ha för kompetenser för att lyckas utmana barn i deras lärande. Han för fram fyra olika kompetenser. För det första en allmän mänsklig kompetens som innebär att pedagogen har en förmåga att kommunicera med barn, är positiv och generös, lyhörd och villig att engagera sig i barns liv, samt får barn att känna sig omtäckta och trygga. För det andra bör pedagogen besitta en allmän pedagogisk kompetens, vilket innebär att pedagogen har en god kunskap om hur barn lär sig olika saker. En ämneskompetens innebär i sin tur att pedagogen har gedigna kunskaper om det innehåll han eller hon vill att barn ska lära sig något om. Marton konstaterar vidare att en av pedagogens viktigaste uppgifter är att medverka till att barn lär sig göra saker som de inte har kunnat tidigare och att de också lär sig att tänka på ett sätt som de inte har kunnat tidigare. Detta innebär att barn antingen bygger på

LÄRANDE OCH KUNSKAP

och modifierar eller ersätter tidigare sätt att fungera och tänka. Slutligen bör en pedagog enligt Marton även ha en metodisk kompetens, vilket innebär att pedagogen intresserar sig för och tar reda på hur barn resonerar om det innehåll som ska behandlas.

Pramling Samuelsson och Mårdsjö (1997) har funderat på vilka kompetenser en pedagog behöver utveckla, och deras syn överensstämmer i stor utsträckning med Martons. De anser att pedagoger bör ha kunskap om hur barn tänker och de bör ha kännedom om kvalitativt olika steg som barns tänkande genomgår inom olika innehållsområden. Pedagoger ska också vara intresserade av att förstå hur barn tänker kring ett aktuellt innehåll. Forskarna anser vidare att pedagoger bör besitta och utveckla metodologiskt kunnande, vilket betyder att de behärskar intervjumetodik, temaplanering och är intresserade av att utveckla och analysera den egna förmågan att göra osynliga fenomen synliga för barn. Pedagoger bör också i verksamheten kunna växla mellan det specifika och det mer generella.

I Schöns (1995) pedagogiska perspektiv, som fokuserar på handling och lärande, blir pedagogens uppgift att se barnets kompetens och att i varje samspel reflektera ”in action”. Detta handlar för pedagogens del om att tänka och handla samtidigt, vilket innebär att inspirera och anpassa kommunikation och aktiviteter till barns upplevelse, förståelse, erfarenhet och lärande. Enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2006) krävs det således i dag en annan lärarroll än den traditionella för att kunna fånga barns lärandeuttryck och utmana deras tänkande. Den traditionella synen på lärarrollen är att pedagogen planerar lärandesituationer och sedan släpper barnen fria i leken. Johansson och Pramling Samuelsson poängterar vikten av att läraren är närvarande mentalt och kroppsligt i det barn uttrycker och att hon eller han har ett genuint intresse att möta barns livsvärldar. Läraren bör kunna bygga vidare på den lek och det lärande som tycks vara givna i barns värld och kunna utmana barn, samt bygga vidare på deras spontana lärandeuttryck. Den nya lärarrollen förutsätter också att pedagogen är skicklig, intresserad och framförallt har kunskap om hur barn lär sig. Denna lärarroll utgår således från en pedagog som lever nära barn i en ändlös kommunikation och interaktion.

Carlgren och Marton (2002, s. 24) lyfter fram sin syn på vad pedagogen förväntas ha för uppgifter då det gäller att bistå den lärande. De uttrycker det så här: ”Varje förmåga bygger på en osynlig grund av förmågor som redan behärskas. Det är enbart när någon förmåga saknas som det uppstår problem. Att identifiera dylika, i regel förgivet tagna komponenter, som i vissa fall inte bör tas för givna, är avgörande för att kunna bistå den lärande. Att utveckla lyhördhet av detta slag kan grundas endast i egna och andras erfarenheter av att utveckla den aktuella förmågan eller liknande förmågor. Vad pedagogen behöver är just en analytisk medvetenhet, att kunna förstå och hantera specifika fall, såväl individuellt som i grupp”. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) säger att det är i den här situationen som pedagogens känslighet och förmåga att ta barns perspektiv

LÄRANDE OCH KUNSKAP

blir avgörande. Det handlar om att kunna se hur barns erfarenheter tar sig uttryck i ord och handling.

Pedagogen bör således utgå från det individuella barnet och dess behov. I en utvecklingspedagogisk förskoleverksamhet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) ska pedagogerna skapa förutsättningar för lärande genom att han eller hon arrangerar eller fångar situationer i vardagen och får barn att tänka och reflektera. Den vuxna ska få barn att tänka, tala och reflektera genom att problematisera och ställa utmanande frågor så att barnet funderar vidare. Pedagogerna bör också utgå från barnets kunskaper och funderingar genom att samtala med och intervjua barnet, vara lyhörd för att verkligen följa barnets tankar och på så sätt ställa rätta följdfrågor. Han eller hon ska också kunna göra barnet medvetet om vad aktiviteterna borde leda till och låta barnet vara kreativt så att det ges möjlighet att utnyttja egna strategier för lärande. Att signalera att det är barnets egna tankar och idéer som ska komma fram och inte ett förväntat "rätt svar" är också viktigt. Pedagogerna ska även undersöka och beskriva hur barns förståelse utvecklas. Detta kan göras genom att pedagogerna intervjuar barnet om dess eget lärande, visar och hjälper barnet att se att det lärt sig och utvecklats under temats gång. Det är också viktigt att barnet förstår att det beror på den egna aktiviteten att det lär sig (Pramling, 1994; Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999; Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997).

2.4.2 Samtal och samspel

Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv är samtal och kommunikation det centrala och utgör en länk mellan människan och omgivningen. De färdigheter ett barn behöver utveckla lär det sig främst genom samtal i sociala miljöer. Barn lär sig att uppfatta budskap, ta andra människors perspektiv och bidra till samtal. I det sociala samspelet kommer barnet också i kontakt med sin egen kultur. Dessutom tar barnet med sig erfarenheter från sociala situationer som det senare använder och kommunicerar vidare till andra, menar Säljö (2000).

Två av de viktigaste faktorerna som visat sig påverka barns lärande är således den kommunikation och den interaktion som barn är delaktiga i. Denna kommunikation och interaktion kan se mycket olika ut beroende på pedagogers förhållningssätt till barn, deras sätt att tala till och om barn samt deras strategier för att försöka förstå och bemöta barns uttryck för mening, anser Johansson (2003). Ett litet barn ger uttryck för sina intentioner på ett helhetsbetonat sätt med hjälp av miner, gester och rörelser. Enligt Grunderna för planen för småbarnsfostran (2005) behöver barnet en pedagog som känner till barnets individuella sätt att kommunicera. Pedagogerna ska också reagera på barnets kontaktinitiativ och uppmuntra barnet i dess försök att växelverka med sin omgivning. Då lär sig barnet småningom att såväl ställa frågor som att svara på dem.

LÄRANDE OCH KUNSKAP

En utmaning i arbetet med de yngsta barnen är att skapa betingelser som gör det möjligt att barnen utvecklas och lär. De yngsta barnen ska ges möjlighet att i handling visa hur de tänker och lär. Detta ska förenas med att pedagogen talar med barnen om vad barnen gör, så att de kan ta del av samtalen. Det är viktigt att pedagogen ställer frågor till barn, fastän han eller hon i början inte får svar av dem. Så småningom lyckas barnen ta en mer aktiv del i ett sådant samtal. Det förutsätter att barnen fått bekanta sig med och ta del i samtalsaktiviteter där pedagogen försöker involvera dem i samtalet. Det finns ingen anledning att vänta med att föra samtal om skapande verksamhet till dess att barnen utvecklat ett verbalt språk för detta, menar Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Det är ur utvecklingsmässig synvinkel en klar poäng att barnen redan tidigt socialiseras in i ett sätt att samtala som är utmärkande för en pedagogisk verksamhet (Pramling Samuelsson m.fl., 2008).

Det är också viktigt att barnen själva låter sina tankar komma till uttryck, eftersom användandet av språk är helt avgörande för tänkandet. När tankarna efterfrågas av pedagogen får barn en möjlighet att tänka och reflektera, men också att yttra sig verbalt och visuellt (Pramling Samuelsson m.fl., 2008; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Även Vygotskij (2005) betonar dialog och intersubjektivitet, vilket innebär att barnet är aktivt agerande i den pedagogiska processen. Språkets primära funktion är kommunikation och ett medel för social samvaro. I språket förenas den förmedlande funktionen (ordets yttre sida) och funktionen att tänka (ordets inre mening). Vygotskijs syn på medvetandet är dialogiskt och det skapas betydelser i dialogen. Detta stöder sig på att människan kommunicerar även då hon är ensam.

Forskning visar (Klein, 1989; Månsson, 2000; Williams, 2001) att barn strävar efter att kommunicera och dela erfarenheter med andra personer. Barnet är aktivt och utvecklar en stark självkänsla då miljön är tillåtande och ser barnet som kompetent med många möjligheter (Jernström & Lindberg, 1995). Även Klein (1989) betonar betydelsen av samspel mellan barn och vuxna. Hon har utvecklat fem principer för samspel, ursprungligen med tanke på störda relationer mellan mor och barn i Israel. Dessa principer upplevs dock som allmänna och används idag i flera olika kulturer. Klein (1989) anser att det är viktigt att det i relationen mellan barnet och den vuxne finns en avsiktlighet och ömsesidighet. Den vuxna och barnet ska ge föremål och händelser en innebörd och de ska i dialogen gå utanför den omedelbara erfarenheten. Detta innebär att upptäcka sammanhang mellan olika ting, det gäller förhållandet mellan orsak och verkan, händelsers logiska plats i rum och tid samt en strävan att söka efter innehåll och mening. Detta behov att upptäcka och se ”mer”, att föreställa sig något och gå utanför det omedelbara är det viktigaste kriteriet för tänkandets utveckling. Det är också grunden för barns lust att lära och det gör det möjligt för barnet att få nya erfarenheter.

Klein (1989) för fram flera kriterier som har betydelse för samspelet mellan pedagoger och barn. Hon anser att den vuxna ska bemöta barnet med beskri-

vande beröm på ett sätt som ger barnet duglighetskänsla och detta gäller också då den vuxna reglerar barnets beteende så att barnet kan utföra handlingen mer effektivt. Lindahl (2002) anser att då pedagoger använder kriterierna i samspel med barn, lär sig barnen att de vuxna finns där för dem. Den vuxna väljer fokus för samspelet, antingen utgående från barnens eller sitt eget intresse. Lindahl (2002) påvisar i sin studie att pedagoger som utvecklat sin förmåga till samspel med barn utgående från Kleins samspelsprinciper, också förändrar sin syn gällande barns kompetens och lärande samt reflekterar mer över sitt eget arbetssätt.

En pedagog som är intresserad av barnens tänkande, kommunicerar med dem och frågar dem om hur de tänker kring olika företeelser. Att förstå barns tänkande är av stort värde för pedagogen i arbetet, speciellt när det gäller interaktion, planering och utvärdering, men också med tanke på pedagogens egen kompetens såväl som barnets. Barnintervjuer kan med fördel användas för att förstå innehållet i barns tänkande omkring centrala begrepp, menar Doverborg och Pramling (1995). Det är viktigt att undervisningen och inläringen startar på den nivå barnet befinner sig. Pedagoger bör således känna till hur barn tänker om det aktuella innehållet för att kunna planera och förbereda sitt arbete. Intervjuer kan också ses som ett medel i undervisningen då målet är att påverka barns tänkande i daghemmen. Genom intervjuer tvingas barn att tänka och reflektera och detta påverkar i sin tur inläringen och tankeutvecklingen (Doverborg & Pramling, 1995).

Alla barn får dagligen nya erfarenheter som gör att de tillägnar sig nya färdigheter och kunskaper. Samtidigt utvecklas deras tänkande och så småningom blir de mer medvetna om sina färdigheter och kunskaper, anser Pramling (1991). Att barn kan tänka definieras som en kognitiv funktion. Då barn kan tänka och reflektera över sitt eget tänkande har de utvecklat en metakognitiv förmåga. Enligt Pramling Samuelson och Asplund Carlsson (2003) har all metakognitiv forskning det gemensamt att de fokuserar på "hur-aspekter", alltså på hur man tänker om kognitiva fenomen. Ett metasamtal är i enlighet med detta ett samtal där barn tänker, funderar på och kommunicerar om det som ofta tas för givet, nämligen hur och varför man tänker som man gör. Förutsättningen för att kunna föra metasamtal är att den vuxna försöker ta barnets perspektiv. Att utgå från barnets perspektiv innebär här att få barn att uttrycka sig och att dessa uttryck, alltså deras utsagor, tolkas. Det som skiljer metasamtal eller metakognitiva dialoger från ett allmänt samtalande är framförallt fokuseringen på tänkande och lärande, menar Pramling Samuelsson m.fl. (2008).

Johansson (2008) nämner att tre olika nivåer av lärandeobjekt kan fokuseras i undervisningssammanhang. Nivåerna rör sig från det mest konkreta och situationsbundna till en mer abstrakt och generell kunskap. Den första nivån kännetecknas av det lärande som framstår i det innehåll man arbetar med. Den andra nivån kännetecknas av att pedagogen gör vissa strukturer synliga för barnen medan den tredje nivån utmärks av att pedagogen försöker utveckla barns sätt att tänka om sitt eget lärande. Pramling Samuelsson m.fl. (2008) anser att

metasamtal i leken och lärandet ofta saknas när det gäller estetisk verksamhet och att det i stället är genomförandet som är det viktiga, nämligen att sjunga, spela, måla, dansa och leka. Diskussionerna rör sig inte kring vad, hur och varför detta görs och inte heller att det finns olika tankar bakom genomförandet. Det finns enligt dessa forskare behov av att utveckla forskningen om barns estetiska lärande med estetiken som lärandeobjekt och inte enbart som lärandeakt och handling. Lärandets objekt är alltså den färdighet, förmåga och förståelse som barnen förväntas utveckla i den pedagogiska tillämpningen och här har pedagogen en central roll.

2.4.3 Uppmärksamhetsfokusering

Lindahl (1996) studerar i sin forskning småbarns erfarenhet och lärande. Hon gör det genom att följa småbarns uppmärksamhetsriktning, alltså det som barnen själva väljer att rikta sitt medvetande mot och det som de spontant väljer att lära sig. Resultaten visar att barnens upplevda värld speglas i deras handlingar. För att barn ska få nya erfarenheter måste de rikta sitt medvetande mot olika fenomen i omgivningen. Då utvecklas deras erfarenhetsbaserade föreställningar om världen. Redan småbarn har behov av att få erfarenheter om sig själva och att förverkliga egna avsikter. För att klara av detta styr de sitt erfarenhet genom att hålla kvar fokus. Då samlar barnet hela sin uppmärksamhet och målmedvetenhet mot en given uppgift och samtidigt skärps sinnena, medvetenhetsnivån höjs och medvetandet öppnas för inläring. Genom att pedagogen intresserar sig för och följer med barns uppmärksamhetsriktning och handlingar har pedagogen, enligt Pramling Samuelson och Asplund Carlsson (2003) möjlighet att ta del av barns tänkande. Då pedagogen har insikt i hur barn tänker om ett visst fenomen kan hon eller han hjälpa barnet att se nya aspekter av de fenomen barnet riktar sitt intresse mot.

Pramling Samuelsson m.fl. (2008) lyfter fram begreppen uppmärksamhetsfokusering och riktadhet som synonymerna. Dessa begrepp står för att pedagogen på olika sätt och med olika medel ger barn förutsättningar att rikta sin uppmärksamhet mot något. Barns uppmärksamhet är, såsom Lindahl (1996) tidigare påvisat, alltid riktad mot något, och i den pedagogiska praktiken gäller det för pedagogen att rikta barns uppmärksamhet mot det som han eller hon vill att barn ska få förståelse för eller utveckla en kompetens i. Barns erfarenhet gestaltas i deras handlingar och genom de metasamtal som läraren för med dem. Pedagogens uppgift blir därför att uppmärksamma sådana aspekter som är kritiska för att barn ska erfara ett aktuellt ämne, såsom t.ex. musik.

Barn behöver hjälp med att urskilja och uppmärksamma det okända, anser Pramling Samuelson m.fl. (2008). Om ett barn exempelvis aldrig uppmärksammas på ett musikstyckes speciella form eller rytm, så är det högst troligt att dessa aspekter förblir okända för barnet hur ofta det än hör musiken. Detta okända som barn bör få hjälp med att uppmärksamma finns inuti det vardagliga

LÄRANDE OCH KUNSKAP

och välbekanta. Pedagogens uppgift blir således att hjälpa barn att urskilja och fokusera de speciella aspekter som barn inte nödvändigtvis annars hade upptäckt. Då pedagogen ställer frågor till barn, kan det i bästa fall leda till att deras uppmärksamhet riktas mot det pedagogen vill att de ska utveckla en förståelse för. Det är därför viktigt att språkligt medvetandegöra det som barn ska utveckla ett kunnande av.

Variation är nödvändig för att barn ska kunna urskilja något och därmed erfara något som något specifikt, konstaterar Pramling Samuelsson m.fl. (2008) (jfr 2.3.2). Pedagogerna kan hjälpa barn att urskilja genom att uppmärksamma kontraster för att upptäcka likheter och skillnader. Har pedagogen t.ex. som mål att lära barn urskilja olika tempon, kan han eller hon inte endast låta barnen lyssna på samma marsch gång på gång. Medvetenheten om tempoväxlingar kan barnen däremot utveckla genom musik där tempot varierar, medan melodin hålls konstant. Pedagogerna kan alltså hjälpa barnen att urskilja något genom att t.ex. variera det aktuella som fokuseras och låta det andra vara konstant. Det är då viktigt att pedagogen lyckas uppmärksamma barn på vad som är konstant och vad som varierar, så att just denna aspekt som varierar framstår tydligt för dem.

3 Barns musikaliska utveckling och lärande

Då pedagoger planerar musikstunder för de yngsta barnen i daghem är det viktigt att de har kunskap om barns musikaliska utveckling och lärande. Pedagogers syn på musikalitet visar sig tydligt i deras planering och genomförande av verksamheten, menar Jørgensen (1982). Kunskap om barns musikaliska utveckling och lärande samt musikalisk kreativitet och improvisation ger också konsekvenser för hur pedagoger tolkar barns upplevelser av musik. Young och Glover (1998) anser därför att det är viktigt att ha barns musikaliska utveckling som grund i all musikpedagogisk verksamhet med små barn.

3.1 Musikalitet och musikutveckling

Begreppet musikalitet används både i vardagligt och i vetenskapligt språk. Trots att forskning pågått i mer än hundra år är begreppet ännu inte klart definierat. Musikalitet kan enligt Holgersen (2002) antingen beskrivas som en medfödd ärftlig egenskap eller som en egenskap påverkad av miljön. Musikaliteten kan också spjälkas upp i många små delar eller ses som en helhet och den kan utvecklas antingen som en specifik eller generell förmåga. Under 1900-talet har ett naturvetenskapligt perspektiv varit dominerande i forskningen och i beskrivningen av musikalitet och detta har medverkat till att skapa och vidmakthålla föreställningen om att musikalitet är en medfödd, faktisk och icke påverkningsbar förmåga hos människor, menar Holgersen (jfr den estetiska synen på musik). Den humanistiska tolkningen av begreppet är att musikalitet är ett mänskligt särdrag som kan komma till uttryck på många olika sätt och som inte alls måste mätas eller definieras, eftersom alla människor kan ha glädje av musik (jfr den praxiala synen på musik). Jørgensen (1982) anser att musikaliskt arv och en musikalisk miljö inte existerar separat för sig utan uppvisar ett komplicerat sam-

BARNS MUSIKALISKA UTVECKLING OCH LÄRANDE

spel. Barn med musikaliska föräldrar får genom det biologiska arvet musikalitet eller musikalisk förmåga av dem. Dessutom skapar dessa föräldrar oftast en miljö där den musikaliska förmågan kan utvecklas mera än i musikaliskt ointresserade miljöer.

Seashores teori om musikalitet kan ses som den första och mest omfattande av musikalitetsteorierna, anser Jørgensen (1982). Seashore (1967) menar att musikaliteten är en medfödd förmåga som fungerar som grund för delfärdigheterna tonhöjd, klang, rytm och dynamik. Dessa färdigheter kan tränas oberoende av varandra. Seashore har därför utvecklat ett helt testbatteri för att mäta de drygt hundra specifika huvudaspekter som enligt honom kan visa graden av musikalitet hos en människa. Han anser, enligt Aalberg (2006), att barn kan och ska testas i 9- till 10-årsåldern och att barn inte ska få undervisning i musik förrän de har genomgått testet. Det finns annars risk för att de som konstaterats vara icke musikaliska får onödig undervisning. Enligt Seashore är det också omöjligt att utan test veta vilken typ av musikalitet barnet har. Utgående från nämnda åsikt är musikverksamheten i daghem lönlös eftersom test inte utförs på så här unga barn. Seashore utgår också i sin undervisningsfilosofi från ett grundelement i taget och dessa ska övas in separat. Först övas t.ex. sångtexten in, därefter övas rytmen och till sist melodin. Då alla delar är inövade kombineras de till en helhet.

Mursell (1971) är kritisk till Seashores teori. Mursell tar helheten och inte delarna som utgångspunkt. Han anser att den emotionella reaktionen på musik är det mest grundläggande i musikaliteten och därför kan musikalitet inte mätas på det sätt som Seashore gör. Musik skapas enligt Mursell i människors medvetanden, och musiken kan då ses som en faktor av mänsklig erfarenhet och bygger på de vetenskapliga rön som behandlar sinnen och deras reaktioner. Utgående från Mursells syn ska musikundervisningen fokusera på helheten, dvs. hela sången och inte på delarna. Då sången är bekant kan däremot texten eller rytmen uppmärksammas efter behov. Ruud (1997) hör också till de musikforskare som sätter musikupplevelsen i främsta rummet. Han lyfter fram att tidiga musikupplevelser är präglade av familjens värderingar.

Gordon (1987) anser i sin tur att alla barn har en medfödd musikalisk beredskap. Musikalisk begåvning eller intelligens är då, enligt Jørgensen (1982), något som alla har inom sig. Huvudfrågan blir inte hur bra barn i olika åldrar kan musicera, utan hur barn i olika utvecklingsfaser upplever musik. Vilken innebörd och betydelse har den för barn? Vad tar de fasta på i musiken? Vad gör de med den? Tack vare detta synsätt blir barns sätt att handskas med musik inte något bristfälligt i förhållande till vuxenvärldens normer, utan endast ett annat sätt att organisera ljudvärlden, både när det gäller känslomässiga och tankemässiga dimensioner. Pedagogernas uppgift blir inte heller då att driva på och träna barn enligt vuxenvärldens normer. Pedagogerna bör i stället inse att vuxna har sin erfarenhet och barnen sin och att vuxna kan lära av barnens manipulerande och

BARN MUSIKALISKA UTVECKLING OCH LÄRANDE

experimenterande med ljud, samtidigt som de fungerar som modeller för barn att efterlikna eller ta avstånd från, menar han.

Musikalitet kan också definieras som en självständig intellektuell förmåga som inte är beroende av fysiska objekt, menar Gardner (2002). Han anser att musiksinnets utveckling kan mycket långt enbart genom att man utnyttjar auditiva och vokala strukturer. Han har lanserat en teori om multipla intelligenser. Han beskriver dessa intelligensers struktur, funktion och samspel med varandra. Enligt Gardner har människan utöver musikalisk intelligens, lingvistisk, logisk-matematisk, spatial, kroppslig-kinestetisk också två personliga intelligenser som kan ses som social och emotionell intelligens.

Musikaliskt extremt avancerade barn kan utgående från Gardners (2002) undersökningar indelas i följande grupper: a) barn som fått intensiv musikundervisning med speciella metoder, b) barn som vuxit upp i musikaliska hem, c) barn som helt enkelt är musikaliskt begåvade utanför en musikalisk miljö samt d) barn som är musikaliskt begåvade som följd av en störning eller skada (t.ex. autism). I alla nämnda gruppers yttre mönster finns en kärna av talang som kan vara nedärvd, men det är uppenbart att också andra faktorer inverkar. Gardner anser att miljön som barn lever i, oberoende av vilken grupp de tillhör, avgör om talangen kommer att visas upp för en offentlighet eller i vilken utsträckning detta sker. Musikaliskt stimulerande eller torftiga förhållanden har således stor betydelse för om de musikaliska färdigheterna utvecklas eller ej. Enligt Gardner föds vi med möjligheter men för att de ska kunna utvecklas krävs samspel med omgivningen.

Det har länge funnits en tradition som säger att människan är musikalisk när hon sjunger rent och omusikalisk om hon sjunger falskt. Det finns till och med många som tror att de är omusikaliska om de inte kan läsa noter. Sanningen är nog snarare den, menar Hammershøj (1997), att en människas musikalitet, liksom annat kunnande, inte är något statiskt utan något som kan utvecklas eller förtvina. Den musikaliska processen är utgående från detta resonemang ändlös. Musikalitet ses då som ett mycket mera sammansatt fenomen än en fråga om att sjunga rent, och det finns framstående musiker som inte heller kan sjunga rent eller dansa i takt med musiken. Aktiviteter som att lyssna till musik, dansa till musik, reproducera och improvisera med sin röst eller med ett instrument är en del av den totala musikaliteten. Det finns också många andra infallsvinklar till musikens värld, såsom att läsa och skriva noter. Som tidigare sagts avgörs människans musikalitet av både arvsanlag och miljöpåverkan. Arvsanlagen kan inte ändras, men miljön kan påverkas. Detta innebär, enligt Hammershøj (1997), att olika individers förutsättningar inte är likadana, men alla har en möjlighet att få ett liv där musik ingår.

Peery och Peery (1987) konstaterar att en del barn har färdigheter på många olika musikaliska områden såsom sjungande, spelande, analytiskt musiklyssnande, skapande och improvisation. De flesta barn utvecklar ändå inte sin

begåvning, förrän de uppnår puberteten. Det förblir oklart varför vissa barn från början behärskar olika musikaliska färdigheter, medan det för de flesta andra tar längre tid att utvecklas musikaliskt. Varken stor musikalisk talang eller vanlig intelligens verkar vara orsak till den tidiga uppkomsten av dessa färdigheter. En upptäckt har dock gjorts, nämligen att undersökningsresultaten konstant pekar på hur viktigt det är att så ofta som möjligt exponera sig för och komma i nära kontakt med musik, för att på det sättet utveckla sin musikaliska kännedom. Att exponeras för musik förbättrar också förmågan att precisera tonhöjd, melodi och tonart. Peery och Peery anser vidare att få av de musikaliska färdigheterna är medfödda. Ju mer kontakt barn har med musik, både genom direkt övning och indirekt upplevelse, desto mer utvecklas deras förmåga att förstå och ta till sig musik. Utgående från detta resonemang begränsas inte teoriförankringen i föreliggande studie enbart till barns musikaliska utveckling och uttryck i åldersgruppen ett till tre år utan här presenteras medvetet en lite bredare åldershierarki för att täcka barns varierande musikuttryck.

3.1.1 Rytmsk miljö

Det sägs att rytmen är musikens ursprung. Många teorier utgår också från att människans grundläggande rytmiska mönster och rytmisinne präglas under fosterlivets nio månader i mörkrum (Sundin, 2001). Fostret är då omgivet av en pulserande, rytmisk miljö som stimulerar de olika sinnen. Genom mammans hjärtslag och andning upplever fostret periodiska rörelser. Också då mamman inte rör på sig finns rytmen där hela tiden. Från tionde fosterveckan känner det lilla fostret också rörelser från mamman och reagerar med egna rörelser (Jernström & Lindberg, 1995).

Verny och Kelly (1981) konstaterar att foster kan uppfatta ljud långt innan modern själv märker någon respons från sitt barn. De hävdar att foster från och med 24:e havandeskapsveckan reagerar på ljud med ökad hjärtfrekvens. Från den här veckan lyssnar det ofödda barnet oavbrutet. Det ljud som dominerar i fostrets värld är det rytmiska ljudet av mammans hjärtverksamhet och tarmljud. Fostret kan också höra moderns röst, faderns röst och buller från omgivningen men de är menar Verny och Kelly svagare ljud. Jensen (1985) har utvecklat en metod som möjliggör mätning av fosters hjärtslagsfrekvens relaterad till ljudstimulans. Undersökningen visar att vissa små hörselskador kan diagnostiseras redan från den 35:e havandeskapsveckan.

Fostret är dock beroende av ljudstimulans för att dess öra ska utvecklas som sinnesorgan, anser Verny och Kelly (1981). Ljudet träffar inte enbart fostrets öra, utan ljudet fortplantar sig också till barnet genom vibrationer från mammans kroppssubstans genom fostervattnet och träffar hela barnkroppen. Ljudet fungerar på så sätt som en total kroppslig erfarenhet för fostret. Denna fysiska registrering av ljud utvidgas därefter anser Verny och Kelly (1981) och DeCasper (1980) till aktivt lyssnande, alltså till en mer medveten registrering av

ljud. DeCasper (1980) konstaterar att foster reagerar på ljud under den senare tredjedelen av fostertiden, dvs. ungefär från den 26:e havandeskapsveckan. Fostrets hörselnervbanor är enligt Verny och Kelly (1981) redan mellan den 28:e och 35:e havandeskapsveckan lika väl utvecklade som hos en nyfödd. Också hjärnstammen fullbildas under fosterutvecklingsfasen och detta leder till neurologiska förutsättningar för lagring av ljudintryck i långtidsminnet. Ungefär samtidigt når hjärnbarken tillräcklig mognad för att göra medvetandet möjligt. Fostrets medvetna förhållande till ljud ökar. Fostret minns enligt DeCasper (1980) ljudintryck från och med den åttonde graviditetsmånaden och kanske ännu tidigare. Enligt Lind och Neuman (1982) reagerar fostret på både höga och låga toner, till och med så låga toner att de inte kan uppfattas av en vuxen. Resultatet bygger på forskning, där man iakttagit fosters hjärtslag och deras frekvens. Undersökningen visar också att fosterrörelserna blir livligare under inverkan av musik. Reaktionen kraft beror på ljudstyrkan, dvs. hur hastigt musiken tonas upp och vilka ljudfrekvenser som används. Resultatet visar också att moderns röst uppfattas tidigt och tydligt av fostret. Däremot hävdar Jensen (1985) att andra röster måste uppnå en onaturligt hög decibelnivå för att fostret ska reagera.

Det modersmål som fostret anammar i livmodern är enligt Björkvold (1994) ett musikaliskt modersmål. Det är inte själva ordens specifika betydelseinnehåll, utan musiken i mammans röst, hennes tonfall, rytm, tempo och dynamik som blir betydelsefulla för fostret. Lind och Neuman (1982) utgår från detta då de poängterar vikten av att sjunga för sitt ofödda barn. De anser att sången formar en bro av samhörighet mellan det ofödda barnet och föräldrarna. Föräldrarna kunde också vänja barnet vid att redan som foster lyssna till musik, menar de. Enligt Björkvold (1994) har ljud, rytm och rörelse redan från fosterstadiet en avgörande betydelse för människan såväl fysiskt som psykiskt. I den tidiga utvecklingen läggs grunden för individen som socialt kommunicerande och musiskt kännande väsen. Han lyfter också fram att människan föds och mognar till en musisk varelse om hon får musikalisk stimulans.

3.1.2 Upplevelseuttryck

De tecken och signaler som barnet tar emot den första månaden i livet kan beskrivas i musikaliska termer såsom rytm, tempo, tonlängd, tonhöjdsskillnad, tonkvalitet och klangfärg. Dessa har ett nära samband med rådande jämvikt, spänning, kroppshållning, temperatur, vibrationer samt hud- och kroppskontakt, och tillsammans bildar de ett helt upplevelsesystem (Sundin, 2001).

Hargreaves (1986) intresserar sig för spädbarn och deras reaktioner på ljud och musik. Han har observerat att en vecka gamla spädbarn visar att vilket som helst ljud är mera lugnande än inget ljud alls. Moog (1976) beskriver hur spädbarn i fem månaders ålder ändrar sitt beteende märkbart då de lyssnar på musik. Nyfödda och spädbarn upp till fyra eller sex månaders ålder är lugna och blir lätt sömna av musik, medan barn vid sex månaders ålder lyssnar uppmärksamt på

BARNES MUSIKALISKA UTVECKLING OCH LÄRANDE

musiken och ofta vänder sig mot ljudkällan med uttryck av förvåning och glädje. Litet senare börjar musiken framkalla kroppsrörelser hos barnen, ofta vaggande, gungande eller studsande rörelser, anser Hargreaves (1986). De här rörelserna hos spädbarn påverkas däremot inte märkbart av mera accentuerad rytmisk musik. Den nyfödda reagerar troligtvis endast på ljud, och det är först vid ca ett års ålder som rytmisk musik ser ut att ha en tydlig effekt, menar han.

Förutom att spädbarn reagerar på ljud kan de komma ihåg melodier efter ett par veckors regelbundet lyssnande, anser Saffran, Loman och Robertson (2000). Spädbarn känner också igen melodierna efter ett par veckors uppehåll och likaså då de spelas i olika tonarter. Peery och Peery (1987) anser också att små barns förmåga att komma ihåg melodier beror på minst tre färdigheter. Dessa färdigheter är: a) att komma ihåg melodikonturen, b) att komma ihåg tonintervallerna och c) att känna igen tonaliteten och skilja mellan tonal (musik med återkommande tonkonstellationer som betonar grund- och centraltoner) och atonal musik (den kromatiska skalans 12 toner används självständigt och relationslöst). Att spädbarn använder sig av en grov, vid strategi som baserar sig på melodikonturen, motsvarar exakt den metod som fullvuxna utnyttjar vid bearbetningen av atonala och obekanta melodier, anser Massaro, Kallman och Kelly (1980). Det här kan också förklara några av de upptäckter som kommit fram vid undersökningar av melodimemorering. Då barnen blir äldre överger de småningom sitt sätt att använda sig av grova, vida behandlingsstrategier och börjar använda sig av musikaliskt mer förfinade specialiteter såsom tonalitet och intervallvidd.

Spädbarn reagerar således tydligt på ljud och kommer ihåg melodier som de hört tidigare. Andra reaktioner som kan kopplas till musik är slagserier som barn själva producerar. Spädbarn tycker om att slå leksaker eller skedar i golvet, och detta sker ofta då barnet lärt sig sitta stadigt på golvet. Slagserierna blir enligt Hammershøj (1997) med tiden längre och längre. De kan till att börja med omfatta fyra till fem regelbundna slag i golvet, och inom loppet av en månad kan slagserierna omfatta 20–25 regelbundna slag. Barnet börjar på detta sätt utveckla sin känsla för grundslag. När barnet slår en trumvirvel med skeden mot golvytan, blir barnet varse en energikoncentration som återkommer regelbundet som en tyngd eller en kraft. Styrkan stegas så att kraften hela tiden ökar, och på så sätt fortsätter slagen nästan automatiskt efter inledningsslaget.

Barn åstadkommer också med lätthet enstaka ljud, skapar sekvenser av ljudmönster och efterbildar ganska skickligt satsmelodi och toner som de hör, menar Gardner (2002). Redan vid två månaders ålder kan spädbarn härma sina mödrars tonlägen, röststyrka och satsmelodi. De kan också delta i kreativa och nyskapande ljudlekar. Barnets skapande ljud har i regel en neråtgående tendens, utom då barnet gråter upphetsat, då är tonfrekvensen uppåtgående, anser Hammershøj (1997). Det första tonavståndet är oftast neråtgående och omfattar ca tre toner (ters), och det här är alltså ett av spädbarnet ofta använt intervall. Barn upprepar däremot mycket sällan ett exakt tonavstånd. Det tonavstånd som västerländska barn kommer närmast är en ters.

Andra musikaliska uttryck som kan iakttas hos spädbarn är den regelbundet återkommande spontansången. Det är ofta någon naturlig företeelse som stimulerar barn att börja sjunga och sången måste därför också utformas på något sätt. Själva formuleringen är inte tillfällig, menar Bjørkvold (1994), utan den underställs gemensamt uppsatta normer som barnen själva förvaltar. Spädbarn använder sig av ett slags flytande amorf sång. Den utvecklas helt organiskt och spontant från spädbarnets joller på skötbordet och den är en del av den tidigt förekommande rösten och ljudleken. Med sina glissandon, mikrointervaller och fria rytmer står den här formlösa typen av spontansång fjärran från det vi vuxna traditionellt menar med sång (jfr 3.1.5).

Sundin (2001) indelar spädbarnens sånger i lallmonologer, lallsånger och medsjungning. Lallmonologerna brukar också benämnas språklallande och detta anger deras anknytning till språket. De skiljer sig från lallsånger genom att det i dem förekommer olika språkljud, medan lallsångerna ofta består av en enda vokal med varierande tonhöjd. Båda sångtyperna börjar uppträda vid sex månaders ålder. Barnet övar sig, leker med sin egen röst, sjunger olika stigande och fallande pendelrörelser, ofta åtföljda av motoriska kroppsrörelser. Några månader senare kan ett försök till imitationssjungande ske, det vill säga att barnet försöker sjunga en melodi som det har hört spelas innan. Under det första året är det vanligt att vuxna inte känner igen den förspelade melodin i barnets sångförsök, men under det andra året börjar barnets nynnande likna den förspelade melodin. Barnet tycks först välja ut och imitera ord med stark klangstruktur och ett helt stycke kan till följd av det här formas av starka ordklanger. Rytmska och melodiska förlopp är däremot ofta svårare för barnet att imitera (jfr 3.1.5).

Under det första levnadsåret reagerar barnen således på musik, rör sig till musik och kan ibland till och med sjunga innan de kan tala. Det som är betydelsefullt under den tidiga fasen i barnens liv är däremot inte ljud eller musik som sådana utan den sociala känslomässiga helhet som ljud, sång och musik ingår i, menar Jensen (1979). Ljud, sång och musik är ofta förenade med tillfredsställelse av fundamentala behov såsom t.ex. amning, blöjbyte och senare renlighetsträning. Också barns experimenterande med föremål i sin närmaste omgivning och aktiviteter som att sitta, krypa och gå är andra aktiviteter som kombineras med musik. Sång, musik och åstadkomna ljud kan också medverka till att skapa en grundläggande tillit hos spädbarnet till sig självt och till omvärlden, vilket är ett nödvändigt villkor för all vidare utveckling, menar Jensen (1979).

3.1.3 Rörelse, rytmik och melodi

Rytmen blir allt viktigare för barn i 18 månaders till tre års ålder, anser Hammershøj (1997). Detta kan hänga samman med de bättre motoriska färdigheter som barnet har fått. Barnet fortsätter att träna sina slagserier, dvs. slag mot golvet med leksaker eller med en sked mot bordet. Slagserierna blir längre och

BARNES MUSIKALISKA UTVECKLING OCH LÄRANDE

längre och barnet stärker på så sätt sin grundslagskänsla, dvs. förmågan att åstadkomma jämna slag, menar Hammershøj. Hon beskriver vidare att det två-åriga barnet börjar röra sig till musik och kan nu också behärska sina rörelser bättre än tidigare. Barnet böjer knäna, svingar med armarna, nickar med huvudet, hoppar och vrider sig till musiken, men de flesta barn kan ännu inte hoppa i takt med musikens grundslag. Barnet hoppar och dansar med glädje, men inte helt i takt. Hargreaves (1986) lyfter fram att barns kroppsliga rörelser ökar under det andra levnadsåret. Rörelser som ofta förekommer under musiklyssnande är bl.a. svängande med ena foten, nickande med huvudet samt höjning och sänkning av hämlarna. Barnen visar också klara försök att utföra "dansrörelser" tillsammans med andra personer, och en svag antydning till koordinering mellan musik och rörelse kan förekomma vid ca 18 månaders ålder, nämner han. Barnet börjar småningom anpassa sin egen rytm till musikens. Den här koordineringen hålls kvar endast under korta perioder för att så småningom bli längre och längre då barnet blir äldre.

Det dröjer ännu ett par år innan barnet har fått rätt grundslagskänsla så att det kan använda den helt automatiskt, anser Hammershøj (1997). Först då har barnet lärt sig att slå växelvis med händerna och har så smått börjat träna underdelning av grundslaget (underdelningsrytmen är dubbelt så snabb som grundslagsrytmen). Grundslaget spelas vanligtvis med en hand eller med båda händerna på en gång, medan underdelningsrytmen spelas med var hand för sig. När barnet sjunger, hoppar och klappar, hör alla ljud och rörelser naturligt och organiskt ihop med andningen, menar Hammershøj. Det är rytmens sammansmältning med kropp och andning som avgör om den kan karakteriseras som organisk. Typiskt för en organisk rytmförmåelse är att den alltid känns i hela kroppen och inte endast i händerna och huvudet. Treåringarna kan oftast ännu inte hoppa i musikens grundrytm, men de kan, till stort nöje för sig själva och omgivningen, dansa och hoppa i sin egen grundrytm. De har däremot fortfarande svårt att hålla ett jämnt tempo under en längre tid, konstaterar Hammershøj.

Løkken (2003) har i sin forskning iakttagit vad som sker mellan små barn, i åldern 12 månader till två och ett halvt år i daghem, då de sitter vid ett bord utan vuxna. Hon beskriver att den vanligaste aktiviteten är att barnen slår med händerna i bordet, ibland med handflatan, ibland med knytnäven. Barnen klappar också växelvis i händerna och i bordsytan. De gungar från sida till sida eller framåt och bakåt, spelar på läppen, nynnar eller sjunger. Løkken (2003) kallar denna kommunikation mellan barnen för "flirekonserter" eftersom hon observerar att barngruppen under dessa stunder kan ses som en sammansatt orkester som tillsammans ger en konsert där leenden, skratt, glädje och rop ackompanjeras av rytmiskt bankande och dunkande med händerna samt nynnande och sjungande. Nynnandet och sjungandet består av stämanvändning med stor variation. Barnen ansvarar själva för varierande solistinslag och samspel i olika konstrelationer, "AA" fungerar som en slags grundton medan "ej ej ej" kan betraktas som mer rytmisk "uppjazzning", vokalsång på "åå,ii,aaa", rytmiska "bi bi bi" i olika tonhöjder o.s.v.. Barnen framför också korta brottstycken som påminner om sånger de sjungit, söker sig till samma ton som något annat barn

BARN MUSIKALISKA UTVECKLING OCH LÄRANDE

sjunger eller skapar flera toners samklang o.s.v. Lökken ser också att ett barn kan fungera som dirigent genom att ta initiativ till leken.

Vidare lyfter Lökken (2003) fram att den fysiska aktiviteten i situationen följs av leenden, glädje och glädjerop och hon ser det som en ”smittande aktivitet” och kommunikation mellan barnen. Det typiska för dessa ”flirekonserter” är enligt Lökken att barnen imiterar varandra i tur och ordning på så sätt att de tillsammans skapar ett gemensamt uttryck som de visar att de gärna deltar i. Samtidigt bidrar olika barns individuella uttryck till att leken varierar från gång till gång fastän temat är detsamma. Även Sundin (2001) har iakttagit små barns spontana musicerande. Han intresserar sig för barns musicerande på olika instrument. När små barn slår på ett instrument tenderar tempot att hålla sig omkring 120–130 slag per minut, menar han. De slår vanligtvis tio till femton slag, gör en paus, slår tio till femton slag till o.s.v. En del barn kan under långa stunder hålla ett relativt fast tempo. Likaså kan de upprepa rytmiska mönster, andra gör det inte. Han kommer fram till att pauser inte tycks ha någon musikalisk funktion, utan utgörs liksom i sången av andningspauser.

I tvåårsåldern sjunger barn ofta enstaka stavelser och nynnlar spontant. Det liknar ofta ingenting vuxna hört, eftersom många barn egentligen inte kan återge något korrekt ännu, menar Hammershøj (1997). Samtidigt kan man se barns sång som ett uttryck för barnets erfarenheter av den musik som barnet har kommit i kontakt med under sitt korta liv. Oavsett om barnet ofta tidigare hört melodier som går upp eller ned i tonläge, sjunger barnet i stort sett bara korta fallande intervaller, eventuellt med upprepning. Upprepning av en melodi är oftast inte intressant för barn i den här åldern. I stället kan de skapa sina egna melodier och sjunga alla intressanta ord som de känner till. De tar kanske upp enkla korta motiv från vissa melodier som de har hört många gånger men broderar helst vidare på sitt eget sätt. Hammershøj lyfter fram att barn i den här åldern däremot med lätthet kan känna igen olika melodier, såsom vinjettmelodier på tv. Förmågan att känna igen en melodi är också förutsättningen för att kunna återge densamma. Gardner (2002) beskriver att barn i mitten av det andra levnadsåret på egen hand börjar utforma sekvenser av distinkta toner som ligger inom bestämda, korta intervaller: sekund, liten ters, stor ters och kvart. De hittar på egna melodier som är svåra att skriva ned med notskrift. Litet senare börjar barnet också sjunga korta brottstycken av välbekanta melodier som det hört. Enligt Hammershøj (1997) är små barns sång på ett naturligt sätt kopplad till den aktivitet som de håller på med, såsom att gunga, leka med byggklossar, segla med en båt, köra bil eller teckna. Barnen strävar i allmänhet inte efter någon speciell uppmärksamhet. De sjunger i regel för sig själva och åt sig själva under leken. Barnens egen sång med text är enkel i den här åldern. De yngre barnen sjunger, såsom tidigare nämnts, ofta sina sånger i ett neråtgående intervall.

3.1.4 Grundslag och synkronisering

Barn i fyraårsåldern kan ibland få grundrytmen i sina rörelser att stämma överens med musikens grundrytm, anser Hammershøj (1997). Då grundrytmerna stämmer kallas de synkrona. Synkroniteten är emellertid inte något barn lär sig på en gång. Det händer också att vuxna i professionella orkestrar och musikband kan tappa synkroniteten om det de spelar är på gränsen till vad de klarar av. Då barn är i fyra- till femårsåldern uppnår de de neurologiska förutsättningar som behövs för att kunna förenas i samma grundrytm. Att kunna följas åt i samma grundrytm (att ha samma grundslag) och att kunna synkronisera sina rörelser eller sin röst efter andra kräver mycket övning, menar Hammershøj (1997).

När barn är tre till fyra år gamla har den omgivande kulturens musik börjat dominera och tagit över makten, anser Gardner (2002). Barn hittar nu på färre egna melodier och slutar gradvis också att leka utforskande ljudlekar. Skillnaderna i småbarns kompetens då det gäller förmågan att reproducera sånger är stor i denna ålder, menar Gardner. Vissa barn behärskar hela melodier redan när de är två till tre år gamla, andra kan knappt hålla tonen vid samma ålder. Ruud (1997) kommer fram till att barn i daghemsåldern använder musiken som en form för kulturell avgränsning. Detta kan iakttas då barn formulerar egna perspektiv på omvärlden genom sin spontansång och omdiktning av kända sångtexter.

Utöver färre egna melodier tycks också antalet kroppsliga reaktioner på musik minska i treårsåldern. Moogs (1976) undersökning visar att tre- till femåringar mer och mer börjar lyssna uppmärksamt till musiken i stället för att utföra spontana rörelser som reaktion på musiken. Trots att antalet rörelser minskar med åren så är rörelserna mer varierande liksom koordinationen mellan olika rörelser, så att de successivt börjar likna verkliga danssteg. Moog lyfter också fram att barn i denna ålder tar sig an musiken och använder den i ett brett sammanhang vid alla slags sociala aktiviteter, såsom t.ex. vid fantasifulla lekar.

Många yngre barn (tre- och fyraåringar) kan känna igen ett flertal sånger och de flesta kan upprepa intervaller i rätt riktning, anser Hammershøj (1997). De sjunger uppåtgående när melodin går uppåt och neråtgående när melodin går neråt. Barn i den här åldern uppfattar inte en melodi som "ton till ton" bestående av enskilda intervaller, utan som en helhet bestående av en tonrad som bildar en melodistruktur. För många barn krävs det mycket övning för att de ska kunna sjunga rent och det krävs dessutom att människorna i omgivningen sjunger rent. Trots att barn i denna ålder inte är speciellt bra på att reproducera bestämda melodier, så sjunger de mycket och då helst sina egna sånger. De sjunger egna texter och sätter ihop melodistycken som de hört och tolkar dem på sitt eget sätt, menar Hammershøj (1997).

3.1.5 Vokal tonsäkerhet och musikaliskt röstomfång

När små barn föds är röstorganet i flera avseenden olikt vuxnas, anser McAllister och Södersten (2007). Stämbandets inre struktur varierar, men också andra orsaker bidrar till skillnaderna. Barnets huvud är oproportionerligt stort i förhållande till resten av kroppen och tungan fyller upp hela munhålan. Underkäken är liten, kinderna är runda och stora, struphuvudet sitter högt upp i ansatsröret och mjuka gommen och struplocket har kontakt. De vuxnas struplock har en rund form i motsats till barnens som har en så kallad omegaform. Ansatsröret, alltså resonansröret från stämbanden till läpparna, är bara cirka 4 cm långt hos barn. Det nyfödda barnets stämband är också korta, endast cirka 35 mm långa. De består av relativt tjock och lös slemhinna över vokalismuskeln, dvs. den muskel som löper längs stämbandet och som reglerar spänningen i stämbandet. Först när barnet är i fyraårsåldern minskar slemhinnan i tjocklek och ligamentet som består av två olika vävnadslager börjar utvecklas. Utvecklingen av ligamentets lager är en långsam process och den är klar först efter puberteten vid cirka sexton års ålder. Stämbandets lager har först då utvecklats helt.

Då barn växer och blir äldre förändras och utvecklas också deras röstomfång. Röstomfånget kan studeras med ett uppgjort fonetogram som visar röstens dynamik och frekvensomfång. Ett fonetogram är ett diagram som visar röstens grundtonsomfång. McAllister och Södersten (2007) skiljer på det fysiologiska och det musikaliska röstomfånget. Det fysiologiska omfånget är de toner som barnen klarar av att producera, utan estetiska krav på tonkvaliteten, medan det musikaliska omfånget är de toner som barnet kan använda sig av vid sång. Det fysiologiska omfånget är i allmänhet större än det musikaliska. Enligt Welch (2007) har barn lättare att härma ett sångmönster om de använder en neutral stavelse i stället för att sjunga sången med dess text. Ett liknande resultat beskrivs av Uddén (2004). Hon har gjort en studie där hon testar två- och treåringars förmåga att tralla vanliga barnvisor med och utan ord. Hon märker att barnen sjunger melodierna renare och mer i sin helhet, då de lämnar bort de komplicerade orden. Uddén ser detta som ett bevis på att förmågan att återge melodier kommer före talspråket. Welch (2007) har också gjort en studie beträffande förmågan att framföra instruerad sång med utgångspunkt i utvecklingsteorier. Hans studie resulterar i en modell bestående av fyra olika faser i sångutvecklingen (se figur 1.3).

BARNS MUSIKALISKA UTVECKLING OCH LÄRANDE

Welch (1998): Utveckling av vokal tonsäkerhet (Vocal Pitch Matching Development)

Fas 1: Sångens ord, inte melodin, tycks utgöra initialt centrum för intresset. Sången beskrivs ofta som skanderande (vilket innebär att läsa upp text taktmässigt, lite som rapp) och sångaren utnyttjar melodiska fraser med ett begränsat tonomfång. I spädbarns utforskning av tonhöjder dominerar nedåtgående tonmönster.

Fas 2: Medvetenheten om att den egna röstens tonhöjd växer. Detta kan vara resultatet av en medveten process och om att förändringar av tonhöjden kan styras. Sjungna melodifragment börjar följa huvudkonturerna hos en testmelodi eller dess viktigaste fraser. Tonaliteten är i princip frasbaserad. Självskapade och ”schematiska” sånger lånar element från barnens egen musikkultur. Tonomfånget som används då sångerna sjungs vidgas.

Fas 3: Den melodiska formen och intervallerna är för det mesta riktiga, men det kan inträffa vissa förändringar i tonaliteten, kanske i samband med användning av olämpligt röstregister. På det hela taget har emellertid antalet avvikelser från referenstonhöjden minskat starkt.

Fas 4: Inga större melodi- eller tonhöjdsfel förekommer i samband med relativt enkla melodier.

Figur 1.3 Utveckling av vokal tonsäkerhet (Welch, 1998)

Bedömningen av småbarns sångförmåga borde omfatta en blandning av uppgifter, såsom att glida mellan olika tonhöjder, att härma olika tonhöjdsmonster och även härma hela melodier, anser Welch (2007). Likaså borde barns sångförmåga fungera som grund för undervisningsplanering. Nyare neuropsykobiologiska data om hur tonhöjder behandlas i hjärnan talar nämligen för att barn först analyserar den melodiska konturen och först därefter intervall och tonalitet.

Numminen (2005) har i sin doktorsavhandling genomfört ett projekt där hon fördjupar sig i om sångligt oförmögna vuxna kan lära sig sjunga. Hennes projekt visar att samtliga som medverkar i projektet förbättrar sin sångförmåga avsevärt. Att inte kunna sjunga, att inte hålla ton och prestera rätt tonhöjd, är ingen definitiv egenskap, utan kan bero på olika spärrar som människor skaffat sig, menar hon. Likaså kan det handla om att observationsförmågan inte är inövad och skärpt. Vidare kan det bero på svårigheter eller ovana att producera toner för att personen har ett mycket litet tonomfång, eller att det är frågan om ett överraskande tonläge. En del människor har också skaffat sig spärrar av känslor

BARN MUSIKALISKA UTVECKLING OCH LÄRANDE

mässig art. Hon konstaterar att de studerande som har svårt att höra olika tonhöjder behöver individuell handledning.

Undersökningen som Numminen (2005) genomför med de sångligt oförmögna vuxna startar med att låta den studerande sjunga vilken ton som helst på vokalen *a*. Småningom ber hon eleven försöka hålla ut tonen längre. Det har ingen betydelse om tonläget ändras då andningsluften minskar. Målet är att sjunga en ton så länge som möjligt. Så småningom ombeds eleven lyssna på sin egen ton. Läraren sjunger samma ton, eller spelar den på ett instrument. Eleven ombeds först lyssna på sin egen ton och senare även på hur det låter tillsammans med lärarens sång- eller instrumentton. Det har ingen betydelse att eleven till en början inte kan hålla samma tonläge på tonen. Förmågan förbättras efter hand. Efter en tid kan rollerna bytas så att läraren först sjunger en ton, eller spelar den på ett instrument och eleven försöker imitera samma ton. Läraren instruerar verbalt, eller visar med sina händer då tonen ska höjas eller sänkas. Här är det viktigt att läraren beaktar elevens naturliga röstomfång och med ord beskriver hur det låter och hur det känns då han eller hon lyckas träffa den försjungna tonen. Så småningom kan eleven övergå till att sjunga tillsammans med läraren intervall omfattande terser och kvinter och dessutom skalor omfattande fem tonsteg i ett för honom eller henne lämpligt tonomfång. Ofta är det bra att gå långsamt fram med en ton åt gången, menar Numminen (2005).

Hittills har barns och vuxnas utveckling av sångförmågan beskrivits. I det följande skildras barns musikaliska röstomfång som också har stor betydelse för barns förmåga att återge barnvisornas melodier. Flera forskare (bl.a. Cleall, 1970; Sundin, 1979; Hammershøj, 1997) försöker beskriva barns musikaliska röstomfång. Forskarna använder sig av olika undersökningsmetoder. Vissa forskare iakttar barnen då de reproducerar sånger enskilt eller i grupp, medan andra också iakttar barns spontansång. Sundin (2001) beskriver först några begrepp som är bra att känna till då det gäller barns röstomfång. Gemensamt röstomfång beskriver han som det omfång alla barn i en given grupp klarar av. Maximalt röstomfång innebär i sin tur det totala omfånget barnet självt klarar av medan röstläge definieras av den mittersta tonen av det omfång ett barn använder. Sundin (1979) kommer i sin forskning fram till att röstomfånget är över en oktav hos över hälften av de undersökta barnen. Det här gäller under den fria leken. Då barnen sjunger på uppmaning minskar omfånget. Röstläget varierar också vid olika typer av sånger. När barnen sjunger spontant är röstläget högre, än då barnen sjunger på uppmaning. I Sundins (1979) undersökning finns hela 86 % av de sjungna tonerna inom området $d^1 - d^2$, vilket innebär att barnen har ett tonomfång omfattande en oktav och att de klarar av att sjunga förvånansvärt höga toner. Röstläget är då giss¹. Sundin har också velat bestämma röstläget genom att ta reda på vilken ton barn själva väljer att börja på när de sjunger. Det framkommer i undersökningen att tonerna $c^1 - diss^1$ är de vanligaste begynnelse-tonerna. Det visar sig vara ganska ovanligt att barnen väljer en högre ton än f^1 att börja sin sång med.

BARNES MUSIKALISKA UTVECKLING OCH LÄRANDE

Barns förmåga att sjunga är ofta beroende av vad de sjunger, anser Mills (1991). Speciellt beror det här på om sångerna ligger inom ett tryggt och lämpligt röstläge för dem. Många barn har enligt Mills ett röstläge som är snävt och lågt men genom övning kan omfånget utvidgas. Då barn ska lära sig att sjunga rent så är det viktigt att välja sånger som ligger inom deras omfång. Tonlägesomfånget är också i hög grad beroende av barnets tidigare sångerfarenheter. Mills rekommenderar att pedagogerna lyssnar på barnen när de sjunger i daghemmet för på så sätt får de kunskap om vilken tonhöjd barnen använder sig av. Cleall (1970) kommer i sin forskning fram till att små pojkar känner sig tryggast mellan tonhöjden inom oktaven g till g¹. Små flickor föredrar ett något högre och vidare omfång; litet över en oktav från a till b¹. Clealls resultat avviker från Sundins resultat då Sundin hävdar, att småbarn har ett relativt högt röstläge i motsats till Cleall, som beskriver att småbarn har ett lågt röstläge.

Enligt Hammershøj (1997) omfattar yngre barns (tre till fyra år) tonomfång bara ca fem toner vid återgivning av vissa bestämda sånger. Vuxnas tonomfång är däremot mycket individuellt och beroende av hur mycket personen har övat, men de flesta kan sjunga cirka 14 toner. Wood (1976) anser att spädbarns röst vid tal har ett omfång på fem toner. Uddén (2004) lyfter fram att yngre daghemsbarn har en nedre gräns på sitt röstomfång och denna gräns ligger på c¹ eller d¹. Om pedagoger i daghem sjunger sånger som har flera toner under nämnda gräns, kan barnen inte sjunga med och det leder ofta till att de börjar visa ointresse för att delta i sångerna, menar hon.

Jillefors och Schein (1999) har undersökt röstomfång i fem daghem i Sverige. De 30 barn som deltar i studien har ingen speciell sångerfarenhet och deras röstomfång mäts med hjälp av fonetogrammetoden. Syftet med studien är att ta reda på barnens fysiologiska röstomfång och jämföra dessa med de röstlägen som pedagogerna väljer för sångerna vid sångsamlingarna. Det visar sig att pedagogerna börjar sjunga på toner i närheten av sitt eget tonläge, eftersom detta känns bekvämt och naturligt för dem. Detta betyder att pedagogerna väljer att sjunga barnvisorna i ett för barnen alltför lågt tonläge. Barn kan inte sjunga dessa låga toner på grund av sitt begränsade röstomfång neråt i frekvens. Barnen väljer att sjunga i ett individuellt läge och detta resulterar i att ingen unisonsång uppkommer, utan barnen och pedagogerna sjunger i flera olika tonarter samtidigt. Jillefors och Schein rekommenderar därför att vuxna som sjunger med barn bör anpassa tonläget i sångerna till barnens tonläge.

I Sundins undersökning (1979) framkommer det att många barn har ett stort röstomfång, eftersom över hälften av barnen klarar av att återge toner på mer än åtta tonsteg, alltså över en oktav. Däremot använder de sällan hela detta register i enskilda sånger. Barn spanner sig ofta då de ska reproducera färdiga sånger i grupp. Trots att över hälften av barnen har ett stort maximalt omfång, så är det också många barn i varje grupp som har ett litet omfång. Därför rekommenderar också Sundin att barn i daghemsåldern sjunger sånger som rör sig mellan c¹ och g¹, eftersom det är ett område inom vilket de allra flesta barn klarar av att sjunga.

Sundin poängterar också, att då barn tvingas spänna sin röstapparat för att tonläget är för högt eller tonomfånget för stort för dem, finns det risk för fel inställning av röstapparaten. Detta kan i sin tur leda till en negativ inställning till sång överlag, menar han. Dessutom kan det leda till att de som inte klarar av att sjunga tenderar att bli mindre intresserade av musik i allmänhet. Får de däremot sjunga sånger som de klarar av, kan de successivt utveckla sitt röstomfång och sin känsla för musik.

Liksom Sundin, konstaterar Björkstrand (2002), att barnrösten kan skadas om barn tvingas sjunga utanför sitt tonomfång, eller alternativt sånger med alltför stora och obekväma hopp i melodin. Barnrösten räcker helt enkelt inte till, menar hon. En del barn sjunger aktivt med i alla fall, men med snävare tonomfång så att det passar deras eget. Detta har, menar McAllister och Södersten (2007), en negativ inverkan på barns gehörsträning och uppfattning av att sjunga "rent" och unisont. Då barn tvingas pressa sina röster, kan de också utveckla stämbandsknottror med svullna, stela stämband som följd. Björkstrand (2002) rekommenderar därför att barnvisorna, utifrån sin svårighetsgrad, används enligt kriterierna: att sjungas av barn, med barn och för barn.

McAllister och Södersten (2007) konstaterar att barns stämband är mer utsatta för överbelastning och har ett minskat skydd jämfört med vuxnas. Barn får därför lättare svullnader på stämbanden i samband med röststrängning. Svullnader på stämbanden kan ses som en skyddsreaktion på överansträngning. Begreppet röststrängning innefattar enligt dessa forskare att tala och sjunga med hög intensitet, att prata när man är förkyld och har ont i halsen eller att tala och sjunga i ett ofördelaktigt röstläge. McAllister och Södersten (2007) anser att det är väsentligt att pedagoger ökar sin medvetenhet om barns röstomfång i samband med sång, för att undvika att barnen anstränger sina röster i ett för dem ofördelaktigt röstläge.

3.2 Musikalisk kreativitet och improvisation

Begreppen *kreera* och *kreativitet* härstammar från det latinska begreppet "*creare*". Svenska Akademiens ordbok (2009) definierar ordet "kreera" som att kunna "avsiktligt frambringa någonting bestående" och "kreativ", betyder enligt densamma, att ha förmåga att få till stånd någonting eller att kreera. Vygotskij (1995) definierar begreppet kreativitet som en mänsklig aktivitet som skapar någonting nytt. Detta skapande kan vara ett ting i den yttre världen, eller en konstruktion av intellektet eller känslan. Vygotskij lyfter således fram olika typer av handlingar i en människas beteende. Den kan vara återskapande eller reproduktiv och är då ofta intimt förknippad med vårt minne. Människan reproducerar eller upprepar redan tidigare skapade och utarbetade handlingsmönster, eller friskar upp spår av tidigare intryck. Denna förmåga att bevara tidigare erfarenheter har betydelse för en människas hela liv, eftersom det främjar hennes an-

BARN MUSIKALISKA UTVECKLING OCH LÄRANDE

passning till omvärlden genom att skapa och utarbeta bestående vanor som upp-repas under likartade omständigheter, menar Vygotskij.

Utöver den reproducerande aktiviteten ses i det mänskliga beteendet en annan variant av verksamhet, nämligen den kombinatoriska eller kreativa. En sådan aktivitet ger upphov till nya bilder eller handlingar. Människans kreativa aktivitet gör henne i och med detta till en framtidsinriktad varelse som skapar sin framtid och samtidigt förändrar sin nutid. Den kreativa aktiviteten grundar sig på hjärnans kombinatoriska förmåga, och denna förmåga kallar Vygotskij (1995) för föreställning eller fantasi. Fantasien möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet. Allt som omger människan och som skapats av människan dvs. hela kulturens värld är en produkt av den mänskliga fantasin och det mänskliga skapande som bygger på denna fantasi. Skapande sker alltså inte bara där det ger upphov till historiskt betydelsefulla verk, utan överallt där en människa fantiserar, kombinerar, förändrar och skapar något nytt, menar Vygotskij.

Ett annat sätt att studera kreativitet är att undersöka mängden mänskliga egenskaper som teoretiskt sett kan öka kreativiteten. I detta tankesätt ses kreativitet, enligt Guilford (1971) ofta som en aspekt av mänsklig intelligens, en beståndsdel av problemlösning eller av viss slags förmåga eller personlighet. Guilford anser, liksom Vygotskij, att förmågan att tänka är nära förbunden med kreativitet. Avvikande tankeförmåga kan förklaras som en mental aktivitet, där ingen på förhand riktig lösning eller inget rätt svar söks. I stället ingår där en mängd mer eller mindre riktiga lösningar på problemet. Svaret eller lösningen kan då ses ur olika vinklar. Guilford konstaterar att kreativa lösningar möjliggörs tack vare divergerat tänkande och förmåga till flexibilitet, omsorgsfullt utarbetande, ledighet och originalitet. Kreativt tänkande ses därför som en problemlösning-aktivitet. Abeles m.fl. (1995) kommer fram till att kreativitet ger upphov till något som inte är en medveten imitation av något annat. Det består av en kombination av många egenskaper såsom rörlighet, flexibilitet och originalitet. Dessa forskare intresserar sig också för vad som kan tänkas främja kreativitet. De nämner bl.a. att skapande av ordning och reda är kännetecknande för kreativitetsbeteendet. Disciplin och struktur anses likaså, åtminstone i begynnelse-skedet, vara bättre för vissa människor, medan det också finns belägg för att uppmuntran och stor frihet främjar kreativiteten effektivare. Det verkar också som om skapande till stor del är ett individuellt åtagande och inte en grupp-ansträngning.

Vygotskij (1995) har en liknande syn som Abeles m.fl. (1995) då det gäller begreppsdefinitionen av kreativitet men han relaterar kreativiteten till barns lek. Vygotskij lyfter fram att barns lek ofta fungerar som ett eko av sådant som barnet har sett och hört i omvärlden. Men elementen reproduceras aldrig i leken exakt sådana som de är i verkligheten. Barns lek är en kreativ bearbetning av upplevda intryck – alltså ett nytt sätt att kombinera dessa uttryck. På detta sätt skapas en ny verklighet som tillfredsställer barnets egna behov och intressen. Denna förmåga att ur olika delar skapa en konstruktion, att sätta samman det

BARN MUSIKALISKA UTVECKLING OCH LÄRANDE

gamla till nya kombinationer är grunden för allt skapande, menar han. Enligt Vygotskij är det därför nödvändigt att vidga barnens erfarenheter om målet är att skapa en stadig grund för deras skapande verksamhet. Barns erfarenheter kan vidgas i varierande diskussioner mellan barn och i samspelet med vuxna men också genom användandet av nya material och olika aktivitetsformer. Vygotskij (1995, s. 20) sammanfattar det så här: ”ju mer ett barn sett, hört och upplevt, ju mer det vet och har tillägnat sig, ju större mängd verklighetselement det besitter i sin erfarenhet, desto betydelsefullare och produktivare blir dess fantasi vid i övrigt lika förutsättningar”.

Fantasiskapelsen, dvs. den kreativa aktiviteten, kan också, utöver de tidigare nämnda möjligheterna, skapa något fullkomligt nytt, som inte finns i den mänskliga erfarenheten, menar Vygotskij (1995). Sådana produkter av fantasin har genomgått en lång historia. Människan hämtar olika element ur verkligheten och i människan och genom hennes tänkande underkastas dessa element en komplicerad bearbetning och förvandlas till produkter av fantasin. Då fantasi-produkterna slutligen fått en form, en skepnad, återvänder de till verkligheten, men med en ny kraft som förändrar verkligheten. Det som kallas skapande är, enligt Vygotskij (1995, s. 31), ”ofta bara den dramatiska födelseakt som är resultatet av ett mycket långvarigt havandeskap, av ett fosters utveckling”. Strävan efter att skapa, står därför alltid i proportion till den omgivande miljöns komplexitet.

McPherson (1998) intresserar sig också för kreativitetsbegreppet men han kopplar det till barn och musik. Han anser att termen kreativ är ”synonym” med ordet musikutövande. McPherson (1998) beskriver musikalisk kreativitet som utvecklande. Den innefattar en cyklisk process av utformande och experimenterande, som leder till en högre form av musikalisk förmåga. Han har dock inom musikfostran börjat ifrågasätta kreativitetsbegreppet som en enkel mental process där valfrihet, som leder till unika eller nya alster, ingår. Medan kreativiteten för den fullvuxna musikern vanligtvis bedöms på basis av kvaliteten och kvantiteten av personens kompositioner eller improviserade framträdanden, så anses barnets kreativa alster vara "ursprungliga inom barnet, men inte nyskapande inom kulturen". Att skilja på det kreativa alstret och den kreativa processen hjälper musikfostrare som tolkar barns kreativa process att se att barn engagerar sig på annat sätt än vuxna gör i kreativa musikaliska aktiviteter, framhäver han.

För många barn är nämligen kreativiteten i sig själv en slutprodukt och inte ett medel för att skapa ett alster. Ett barn som improviserar på ett instrument kan därför njuta lika mycket av upplevelsen att utforska kontexten som av uppnått resultat. Nöjet finns i aktiviteten, menar McPherson (1998). Detta är orsaken till att många musikfostrare har börjat använda termen "kreativt tänkande" för att sätta fokus på den mentala process som är involverad i kreativt skapande. Det väsentliga är att betona själva processen och processens roll inom musikundervisning och inläring. Barn ska ges möjlighet att experimentera fritt med musik under en lång tidsperiod för då kan de ta till sig nödvändig kunskap och

BARNES MUSIKALISKA UTVECKLING OCH LÄRANDE

upptäcka sin egen kreativa potential. Det är naturligt för barn att utforska och experimentera med musik och det gör de genom att improvisera och komponera egna melodier. Då ett barn stöter på en musiksituation, t.ex. då det börjar ta instrumentlektioner, bör likaledes de känslomässiga och manipulativa övningarna gå före de expressiva och strukturella procedurerna.

McPherson (1998) kommer fram till att det skulle behöva forskas mer om kreativitet, vilket han motiverar med att det finns en hel del frågor som saknar svar. Han frågar sig bl.a. hur kreativitet utvecklas och vilka slags beteendemönster man bör värna om och främja i konventionella och okonventionella läromiljöer? Vidare undrar han hur de utomordentligt kreativa verken av kompositörer som Bach, Mozart och Beethoven kan jämföras med kreativa alster gjorda av barn? Ju mer barn ges tillfälle att fördjupa sig i skapande aktiviteter under barndomen, desto mer frågor uppstår, menar han. Han lyfter således fram att det finns behov av utökad forskning och mer omfattande teknik för att göra en systematisk utforskning möjlig av alla specifikt personliga karaktärsdrag och kognitiva förmågor samt sociala miljöer som positivt påverkar kreativ färdighet under uppväxttiden. Jämsides med utvecklandet av ändamålsenligare sätt att studera kreativitet måste också mångsidigare teorier och modeller i framtiden kunna formuleras. Enligt honom är det nödvändigt för att forskare mer exakt ska kunna förklara hur barn utvecklar sin förmåga att agera och tänka kreativt.

Då pedagogen undervisar vuxna och barn kan arbetet med fritt skapande och improvisation ibland framkalla olustkänslor hos de medverkande, menar Hammershøj (1997). Den vanligaste reaktionen är att hjärnan, då barnet ska improvisera plötsligt blir "ett tomt svart hål". Barnet kan inte hitta på något, trots att det haft många olika idéer då de andra barnen improviserar. Situationen känns ovan och övermäktig för de flesta, kanske till och med konstig, vilket den ju också är. Men när barn eller vuxna har improviserat ensamma ett par gånger, och de märker att det inte är så farligt, börjar olustkänslorna avta. Därför blir det pedagogens uppgift att försöka skapa en avslappnad atmosfär och en miljö, där de här aktiviteterna ingår som en accepterad och naturlig del av vardagen, menar Jernström och Lindberg (1995). De anser också att barn kan använda sig av sin fantasi och kreativitet antingen ensamma eller tillsammans med andra, men att arbeta skapande innebär att utgå från sig själv och sina egna åsikter. I skapandet finns inget rätt eller fel och den insikten stärker barns självkänsla, samtidigt som de också blir trygga i sin skaparförmåga.

I småbarnsåldern har de improviserade spontansångerna sin "storhetstid" konstaterar Hammershøj (1997). Detta beror på att de har ett mera logiskt sammanhängande innehåll än de reproducerade sångerna som är besvärliga att komma ihåg för de små barnen. De improviserade sångerna är också mer enhetliga, anser hon. Pedagoger som arbetar med barn kunde med fördel ta upp och stöda improvisationen, eftersom improvisation är ett medel för barnet att föra fram sin personlighet, tillägger hon. När barn improviserar stärks också självförtroendet genom att de får vara i centrum, själva stå för underhållningen och sedan bli

BARNS MUSIKALISKA UTVECKLING OCH LÄRANDE

avtackade. Vid reproduktion eller upprepning så delar man äran med någon annan (kompositören eller diktaren). Genom improvisationstekniken får barn i stället möjlighet att leka med och utveckla det musikaliska material och den musikaliska kunskap de äger, anser Hammershøj.

4 Musikpedagogik och musikdidaktik

Egidius (2006) beskriver pedagogik som undervisningens och lärandets historiska, sociala och psykologiska förutsättningar, medan didaktik handlar om valet av innehåll och metoder, samt motiveringarna till varför dessa ska användas i olika ämnen och i olika sammanhang. Enligt Bjørlycke (2004) handlar didaktik om planering av en pedagogisk verksamhet, om teori och praktik knutna till sammanhanget mellan mål, innehåll och genomförande av en pedagogisk verksamhet och om förhållandet mellan teori och praktik samt om fostran, lärande och socialisering.

I detta kapitel presenteras tidigare forskning om musikalisk socialisation, där begreppen *till musik* eller *genom musik* förtydligas. Här lyfts också musiken som språk- och meningsbärande aktivitet fram. De musikpedagogiska skolbildningar som ligger till grund för föreliggande studie, samt musikundervisningens innehåll, med utgångspunkt i de musikaliska grundelementen, redovisas likaså.

4.1 Musikalisk socialisation

Begreppet musikalisk socialisation innefattar hur ett barn genom sina erfarenheter tillägnar sig omgivningens dominerande musiktradition. Mer explicit handlar det om hur människor i en eller flera musikkulturer uppfattar att sjungande och spelande ska ske, i vilka sammanhang musik bör förekomma och vad som är vackert och fint och vad som är fult, banalt eller simpelt. Barn får i daghem erfarenheter av en bestämd musikvärld, där förutom musikaliska också utommusikaliska faktorer är betydelsefulla, anser Sundin (1988). Jensen (1979) beskriver i sin tur hur dessa musikaliska erfarenheter blir en del av barnets socialisation. Efterhand lär sig barnet inte enbart något om "musik i allmänhet", utan också att skilja mellan "bra" och "dålig" musik, där den egna kulturens musik ofta ses som bättre än andras. Barnen lär sig också att använda musik i vissa bestämda sammanhang. Barn kan likaså få en uppfattning om att musik produ-

MUSIKPEDAGOGIK OCH -DIDAKTIK

ceras med framgång av de stora genierna eller alternativt att de flesta människor kan producera musik. Det är således på detta sätt som barnets musikaliska erfarenheter blir en del av dess socialisation.

Begreppet socialisation har inom musiken två olika betydelser. Musiken kan dels i sig själv vara objektet, dels utgöra ett medel för annan socialisation. För att beskriva den dubbla betydelsen tar Ruud (1983) upp en diskussion om begreppet socialisation *till* eller *genom* musik. Med socialisation *till musik* avses, enligt Sundin (2001), den process genom vilken barnet så småningom genom sina erfarenheter tillägnar sig omgivningens musikaliska traditioner och värderingar. Barnen lär sig bl.a. betydelsen av konsonans (välljudande samklang) och dissonans (icke välljudande samklang), vad som är rena, små och stora intervall, vad som är vackert och fult. Barnet lär sig också så småningom när, var och hur de bör använda musik och vilka uppgifter musiken har i vardagslivet. Olika intressenter kämpar om hur denna process ska utformas. Det handlar om rivaliserande värderingar från finkultur, masskultur, och musik från tredje världen som förmedlas genom familj, vänner, massmedier och också genom officiella pedagogiska institutioner. Ibland kan barn också uppfatta att vuxna tar avstånd från en viss sorts musik. Detta kallar Sundin (2001) negativ socialisation. När vuxna berättar om sina egna musikupplevelser beskriver de oftast någon dramatisk och avgörande händelse, som med största sannolikhet tilldragit sig i skolmiljö.

Musik är också ett medel för allmän socialisation och uttrycks då som socialisation *genom musik*. Ett exempel på detta är den afrikanska musiken. I Afrika används sång, musik och dans för att lära ut lagar, historia och önskvärda förhållningssätt. Många barnvistexter i den västerländska kulturen har på samma sätt en normbildande effekt. Språk och sångrytmer, rim och ramsor och andra musikaliska element kan utveckla språket och begreppsbildningen hos barn. En del pedagoger poängterar att läroämnet musik ger unika möjligheter att träna samarbetsförmåga, trygghet, förtroende och gruppmedvetenhet (Sundin, 2001).

Då det gäller den didaktiska funktionen hos musik som medel lyfter Sandberg (1996) fram en kombination av grundbegreppen "personlig och social utveckling" och "bestående värden och ideal". Pedagogerna strävar ofta i skolsammanhang efter att skapa en sådan kontext i undervisningen som sätter elevernas allmänna utveckling i främsta rummet, menar han. Undervisningen utgår då från en nyttoaspekt som ska tjäna kunskapsutvecklingen i stort. Främst används kollektiva och samhörighetsskapande arbetsformer. Den huvudsakliga uppfattningen är att musiken inte ska ses som ett mål i sig, utan tjäna vidare syften som sammanhänger med elevernas personlighetsutveckling och den sociala gemenskapen och arbetsmiljön i skolan, samt att musiken allmänt ska stimulera kunskapsutvecklingen. Musiken kan också, enligt Sandberg, ha en allmänt stimulerande funktion som är glädjealstrande och gemenskapsfrämjande. Den kan också stärka självdisciplinen med koncentration, lugn och harmoni som resultat. Dessutom kan musiken ha etiska funktioner och innehålla moraliska värden och ideal. Sandberg hävdar vidare att de pedagoger som lägger tonvikten

MUSIKPEDAGOGIK OCH -DIDAKTIK

vid elevernas personliga och sociala utveckling, lockar fram glädjen i det gemensamma musicerandet och får eleverna att känna sig så fria att de vågar sjunga och spela inför varandra.

En undersökning som genomfördes i Oslo av Bjørkvold (1994) visar att daghemsbarn som upplever en nära och stark kontakt med sjungande vuxna, inhämtar vad man kan kalla en påskyndad musikalisk socialisering. Överföringen från vuxna till barn är så stark då det gäller repertoar, sångsätt och sångsocialt sammanhang (sång begränsad till fasta samlingsstunder) att barnen i de aktuella daghemmen i högre grad än normalt börjar sjunga som vuxna. De sjunger mindre improviserat och med högre grad av "korrekt" vuxen återgivning av sångens originaltext och melodi. Typisk barnkulturell sångutveckling är emellertid mest påtaglig där vuxeninflytandet är minst. Men det ska tilläggas att det norska materialet inte visar några större skillnader mellan "sångbegåvade" barn och s.k. tysta barn. Alla sjunger mer eller mindre aktivt med, men inget av barnen kan fler och svårare färdigsånger än de barn som dagligen får tillfälle att lyssna till ett stort utbud av sånger med tiotals verser och med krävande tonalitet. Detta sakförhållande gäller alla daghem oavsett daghemstradition. För alla barn sker dock inte socialisationen på samma villkor, menar Sundin (1988). Flickor och pojkar växer inte upp i samma omgivning, utan fostringsmönstren och förväntningarna på barnen är från början olika. Musik i förskolor och skolor har fått en feminin prägel och många undersökningar visar att ämnet föredras av flickor, särskilt om sång dominerar (Sundin, 1988).

Den musikaliska miljön och den socialisation som sker där har också stor betydelse för barns utvecklande av musikaliska preferenser. Le Blanc (1987) presenterar en teori om utvecklingen av musikaliska preferenser där han lyfter fram tre ofta förekommande hypoteser. För det första nämner han musikskolningen. En upprepad kontakt med ett visst slag av musik (endera ett speciellt musikstycke eller en speciell musikstil) ökar smaken för just den musiken och det här leder till tesen "vad du hör är vad du tycker om". Den andra hypotesen är att musikpreferenserna påverkas av personer som identifieras som modeller att efterliknas, det vill säga att barnen tenderar att forma sina musikaliska preferenser genom att använda viktiga personer i sina liv som förebilder. Auktoritetsgestalter som vuxna och andra fostrare, lärare och äldre kamrater kan fungera som modeller för barnet. Den här synvinkeln på förståelsen för utvecklandet av musikalisk preferens kan kallas "du tycker om vad andra viktiga personer tycker om". Den tredje hypotesen är att musiken i sig själv har inneboende preferenspåverkande faktorer då det gäller en speciell stil: "populärmusik föredras före konstmusik", tempo: "snabbare är bättre" och uttrycksmedel: "musikinstrument föredras en aning före rösten".

Musik används således ofta som verktyg för social växelverkan, och den musikaliska miljön formar barns musikaliska preferenser. Det visar sig också att social samverkan blir livligare under förhållanden med bakgrundsmusik, såsom konst- och sinnesstämningsmusik, än då buller, oväsen, föräldrarnas högläsning

eller tystnad råder, menar Peery och Peery (1987). Enligt Antal Lundström (1997) finns det ett samband mellan musik och gemenskap, och i den musicerande gemenskapen övas sensibilitet och förädling av den musikaliska perceptionen. Känsligheten förstärks i det musikaliska samspelet och förståelsen för de personliga och sociala relationerna ökar då de musikaliska färdigheterna förbättras. En följd av detta blir att hela gruppen utvecklas genom musikutövandet och gruppkänslan stärks. Varje gruppmedlem utvecklas då individuellt för sina speciella uppgifter i gruppen. Musiken stimulerar också den känslomässiga samhörigheten och förmågan till empati. Ett exempel som stöder detta är Stakes, Breslers och Mabrys (1991) undersökning i Alexandre Dumas Elementary School i Chicago. Då en målinriktad estetisk undervisning började användas, visade det sig att hela skolans miljö och barnens relation till varandra förändrades till det bättre.

4.1.1 Musik som språk- och meningsbärande aktivitet

Den didaktiska funktionen hos musik som medel att utveckla barns språk redovisas i följande avsnitt utgående från musikens roll som språk och meningsbärande aktivitet. Enligt Wiklund Dahl (2007) finns det mycket som förenar musik och språk. Musik och språk har också en del gemensamma uttryck såsom rytm, melodi, ton, tempo och klang. Hon hävdar att vägen till att barn lär sig ett språk börjar med språkets rytm och melodi och följs av ljud, stavelser och ord.

I talspråksutvecklingen hos barn kan två huvudlinjer särskiljas nämligen den prosodiska nivån och den segmentella nivån. Den prosodiska nivån handlar enligt Jederlund (2002) om musikaliska språkdrag som intonation, rytm, betoning och fraslängd. Den segmentella nivån omfattar olika språkljud som vokaler och konsonanter och deras sammanlänkning till ljudföljder och ord, samt talspråkets semantik. De prosodiska mönstren i språket lärs in tidigare än de segmentella, och den prosodiska utvecklingen förefaller sedan gå före den segmentella under hela språkinläringen, från de tidiga ickeverbala vokalisationerna till flerordsyttranden och längre texter. Då barnet behärskar intonation, rytm, betoning och fraslängd börjar barnet allt mer fokusera på vokaler och konsonanter, och behandlar dem med den nu inlärd prosodin som stöd. Den prosodiska utvecklingen är således mycket viktig för att barn ska kunna lyssna till, förstå och själv producera sammanhängande tal. En svag prosodisk utveckling kan således antas utgöra ett hinder för förmågan att förstå och producera längre yttranden och sammanhängande tal. Här har den rytmiska barnramsan och visan en viktig roll då det gäller att förstärka framstegen i längre yttranden, menar Jederlund.

Vygotskij (2005) intresserar sig i sin tur för språkets och tänkandets inbördes utveckling. Han betonar att tänkandet sker i språket. Sambandet mellan tänkande och språk etableras under barnets utveckling, och han ser den sociala kommunikationen som avgörande för utvecklingen av både språk och tänkande. Han anser vidare att barns första fonetiska språk (speciellt talljud) inte är bundet

till intellektet. Barn imiterar nämligen språkljud utan att förstå innebörden av dem. Så småningom når barnet en mognad då dess inre tanke korsas med det fonetiska språket, vilket resulterar i att barnet är kapabelt att förena sitt tänkande med ord och begrepp. Det är alltså ordbetydelsen som förenar tänkande och språk, eftersom ordbetydelsen blir en analysenhet, en minsta gemensam cell för två processer. Uddén (2001; 2004) har en liknande syn som Vygotskij då det gäller språk och tänkande men hon kopplar ihop detta med ”visandet”. Uddéns forskning ger vid handen att visan och ”visandet” är redskap för att den tysta tanken ska kunna uttryckas språkligt med hjälp av språkliga begrepp. Uddén hävdar att det lilla barnets tankar först uttrycks i läten med sångton, sedan i sång och därefter i ord. Barn imiterar språkljuden i sånger, utan att först förstå deras innebörd. Med hjälp av handrörelser och olika handlingar i kombination med tonfallen får ord och begrepp så småningom betydelse och barnet börjar efter hand förstå. Då de vuxna sjunger rytmiserade ljud i kombination med rörelsemönster som visar ordens innebörd, kan detta hjälpa barnen att ”fånga in” tal-språket. Musik kan således ses som språk- och meningsbärande aktiviteter och också som ett stöd för språkets utveckling.

Det tonande ordet har också stor betydelse då barnet utvecklar sitt modersmål, menar Uddén (2004). Spädbarn har fram till treårsåldern då modersmålet etablerats, en god förmåga att lyssna med tanke på tonhöjd och klang. Både språkfärdighet och musikalisk färdighet bygger på god förmåga att särskilja ljud och toner, med andra ord att lyssna medvetet. Det är därför viktigt att också pedagoger i daghem förstår vikten av att göra barnen uppmärksamma på skiftningar i musik och ljud då det gäller styrka, snabbhet, tonhöjder, klanger, rytmer m.m., konstaterar Uddén. Då barns auditiva medvetenhetsgrad höjs, ökar deras förutsättningar att utveckla sitt verbala språk, både fonetiskt och semantiskt, dvs. att uttala orden rätt och att förstå ords och meningars innebörder.

Små barn behöver rim, ramsor och visor för att kunna upprepa ett muntligt språk, så att det fastnar i minnet och blir bestående kunskap, anser Uddén (2004). Barnen använder nämligen andra strategier än vuxna för att förstå och minnas information och berättelser, eftersom de inte kan tillägna sig kunskap genom skriftspråk. Detta förklaras med att det tryckta ordet blir en bild som kan lagras genom synminnet. Det akustiska ordet, som barnet är avhängigt av, är däremot flyktigt och kräver en rytmiskt bunden form för att kunna lagras i minnet. Uddén tror att barns stora intresse för rim, ramsor och visor med enkla textformuleringar bottnar i att det är så här de konstruerar sitt språk och samtidigt börjar förstå det. Hon drar paralleller till hur människor i talspråkiga kulturer använder sjungna versmått både till didaktiska berättelser och rituella betenden.

Tiusanen (2002) lyfter också fram ramsors och sångers betydelse för barns språkutveckling. De gemensamma faktorerna i sånger och ramsor är tyngdpunkten, pulsen, rytmen, texten och rörelsemönstren i leken. Tyngdpunkten och pulsen påverkas av lekrörelsen, eftersom upprepade rörelsemönster har en beto-

nad och en obetonad del. Dessa rörelsemönster i rörelsesångerna gör det naturliga talets tempo långsammare. Kombinationen av tal och rörelse hjälper barnen att uttala vokaler och konsonanter tydligt och förbättrar återgivningen av tal, eftersom barnen får längre tid att urskilja långsamt uttalade ord. Barnen kan också följa med de vuxnas munrörelser, artikulation och ljudåtergivning under musikstunderna. Barn som är under ett år kan, som följd av detta, återge långa sångtextföljder, trots att de inte i andra sammanhang än i sång återger något verbalt, hävdar Tiusanen. Även Jederlund (2002) uppfattar den rytmiska ramsan och barnvisan som hjälpmedel att förstärka framstegen i längre yttranden. Han lyfter samtidigt fram vikten av en uppmuntrande, deltagande och kommunicerande omgivning för att barns språk ska utvecklas.

Uddén (2001) ser språkdriften som den grundläggande orsaken till att människan kan uttrycka sig musikaliskt. Sången och gestaltningen blir ett medel för språk- och tankeutvecklingen, speciellt under barndomen. Det är naturligt för barn under treårsåldern att använda visan som medel, såväl för att lära sig sitt modersmål som för att kunna kommunicera, anser hon. Uddén har också studerat betydelsen av ordet *visa*. I germanska språk har ordet *visa* betydelsen sång, peka och bli vis eller klok, samt på ett vis – på ett sätt. Ursprungligen har vissjungandet inneburit att sjunga med gester, dans och gestaltning för att förtydliga ordets mening och bli visare, alltså mer kunnig. Sång användes också i äldre språkbruk för rimmad vers som framfördes muntligt. Verser reciterades också med sångton för att de skulle bli mer levande för åhörarna. Uddén önskar utgående från detta resonemang att visbegreppet tolkas som att sjunga visor med gester som visar språket.

En annan betydande aspekt då det gäller musik och språk är det som Young och Glover (1998) betonar. De anser nämligen att då barn kommer in i ett nytt aktivitetsområde kommer de in i en ny sfär av språkanvändning. Young och Glover framhåller att det må vara frågan om vilken musikaktivitet som helst som äger rum, så spelar kommunikationen med barnen en nyckelroll i undervisningen. Vid musikaktiviteter uppstår också ett behov av ett speciellt slags språk och en specifik vokabulär för både barn och lärare. Det fordras likaså kännedom om sättet att använda språket i en musikalisk kontext när pedagoger och barn talar om att sjunga, att röra sig, att spela på instrument, att komponera och att uppträda, samt att presentera och lyssna till musik, menar Young och Glover (jfr 4.3.1).

4.2 Några musikpedagogiska skolbildningar

Det har sagts att det finns lika många olika metoder att undervisa i musik som det finns lärare. Här nedan beskrivs huvuddragen hos fyra, för föreliggande studie, centrala pionjärer i musikundervisningen: Emile Jaques-Dalcroze (1865–1950), Carl Orff (1895–1982), Zoltán Kodály (1882–1967) och Shinichi Suzuki

(1898–1998) samt en femte metod som utvecklats i USA, nämligen Comprehensive Musicianship. Denna metod har till skillnad från de fyra tidigare nämnda metoderna varken en specifik filosofi, eller ett personnamn att falla tillbaka på. I den amerikanska metoden betonas att huvudsyftet med att undervisa musik för barn inte får vara att försöka göra dem till sångsolister eller professionella musiker, utan hjälpa dem att finna glädje i ett mångsidigt musicerande.

4.2.1 Carl Orff – musicerande med utvalda instrument

Orffs (1976) bidrag till barnmusikundervisningen kallas Orff Schulwerk. Hans första utgåva ”Schulwerk” från 1931 är den första versionen med rytmen och kroppsrörelsen som utgångspunkt. I den andra versionen tar han upp språket och språkmelodin i form av rytmiska och melodiska övningar med rim och ramsor. Dessa kombineras sedan med elementärt spel på noggrant utvalda, för Orff typiska instrument, såsom stavinstrument, stämda trummor och cymbaler. Rytmisk rörelse ingår också ofta, men språket är det viktiga. Hans mål är att genom elementärt sammusicerande utveckla en naturlig klang- och formuppfattning hos barnen, där improvisationsövningar på ett utvalt material har en framträdande roll. Det utvalda materialet ordnas systematiskt från recitationston (den ständigt upprepade ton som texten reciteras på), pentatonik (femtonighet) fram till diatonik (skala med hel- och halvtoner), kyrkotonarter och fri tonalitet. Orffs grundidé utgår från den konstnärliga helheten av tal, musik och rörelse. Orff anser vidare att barns naturliga respons på rytmisk stimulans utgör basen för inlärningen av de andra musikelementen.

År 1948 ledde Orff en serie musikprogram i bayerska radion där barn, utan erfarenhet av musikundervisning, spelade på av honom utvalda instrument. Programmen blir en succé som ytterligare stimulerar hans intresse för musikundervisning för barn. Sångmaterialet i Orffs metod utgår från barnens rytmiska talstruktur, som följs av övningar med taktfasta rim, varefter melodier tillfogas de rimmade texterna (Campbell & Scott-Kassner, 1995).

Grundläggande delar av Schulwerkmetoden är imitation och utforskning av musik samt musikens komponenter, menar Campbell och Scott-Kassner (1995). Detta gäller det sätt på vilket den uppfattats och praktiserats i Europa. Då Schulwerk tillämpas i USA, indelas metoden i fyra utbildningsfaser: imitation, utforskning, läskunnighet och improvisation. Imitationen kan vara simultan eller kanonisk och då antingen ekolik, likt en avbruten kanon (ledaren klappar först, sedan musikgruppen), eller delvis sammanfallande som i en kontinuerlig kanon. Imitation kan utföras under sjungande, rörelse eller spel på olika instrument. Tanken med utforskningen är att den ska egga barns fantasi till att hitta nya vägar för tillämpning av inlärdd kunskap. Läraren kan t.ex. säga: "Nu då vi kan rytmen, kan du nu spela snabbare eller långsammare, starkare eller svagare".

Det sista steget i Orffmetoden utgörs av improvisationen. Den bygger på musikalisk skaparförmåga som utgår från tidigare musikkunskap. Det är också möjligt att ta upp improvisationen under den föregående inlärningsfasen, men förmågan att läsa och skriva musik ger barnen större kunskap om deras egna kompositioners musikaliska strukturer. Improvisationen utgör alltså kulmen på de färdigheter som tyder på omfattande musikkunskap och kreativt uttryckssätt. I den tidigare fasen, i utforskningen av musik, ingår förändring av en komponent i en bekant sång eller melodirytm, medan improvisationen är kombinationen av färdigheter och insikter som leder till nya särpräglade former (Campbell & Scott-Kassner, 1995).

I Orffs undervisning kombineras således rytmiska aktiviteter, sång, rörelse och tal. Barnen får möjlighet att fritt reagera på sina känslor genom att skapa sin egen musik. Orff menar att den här förmågan leder till fortsatt tillväxt och utveckling och den representerar medlet genom vilket musikalisk undervisning fostrar hela personen. Han anser att liksom de vilda blommorna frodas naturligt, medan de odlade är benägna att vantrivas, så frodas och trivs barn bäst genom att de uppmuntras till att utvecklas och växa genom att utnyttja sin begåvning och sina medfödda resurser. En av hans grundtankar är att växter och barn fås att blomstra med ett begränsat och balanserat ingripande av omvärlden. Han anser det vara grundläggande att barn ska ges frihet att uttrycka sig med sina medfödda anlag och talanger som bas och att växa och utvecklas med stöd av sina egna känslor. Hans idé att förena musik med rörelse lyfter fram musiken från en mer undanskymd plats, alltså en plats där musikens andel är ackompanjemang av värdefullare aktiviteter, till en synlig del där musiken i sig är det värdefulla (Brown, 1987).

4.2.2 Zoltán Kodály – sången som bas för musikundervisningen

Kompositören, musikkforskaren och musikläraren Kodály är den man vars idéer ligger bakom den ungerska musikpedagogiska metoden (Sundin, 1979). Metoden kännetecknas av en systemuppbyggnad med noggrant fastställda krav på vad barnen ska kunna, från daghemsåldern till den högsta skolklassen. Kodály (1974) betonar vikten av att en bra musikundervisning startar i ett mycket tidigt skede av barnets liv. Undervisningssystemet dikterar också vad bra musik är och han ser som sin livsuppgift att återupprätta den ungerska folkmusiken. Under denna tid anses nämligen endast det tyska och österrikiska kulturarvet värdefullt och den ungerska folkmusiken håller på att glömmas bort. Därför börjar Kodály tillsammans med andra musikintresserade, bl.a. Béla Vikár och Béla Bartók, att systematiskt insamla ungerska folksånger. Med musikundervisningen i folkmusik försöker Kodály göra de ungerska barnen medvetna om landets musikarv. Han är rädd för att karaktärsdragen hos detta annars kan gå förlorat.

Kodály drömmer således om att åstadkomma en enhetlig, grundläggande musikfostran för hela befolkningen med sången på hedersplats. Som ett resultat av

MUSIKPEDAGOGIK OCH -DIDAKTIK

detta påbörjas redan före andra världskriget uppbyggandet av en kunnig musikalärarkår. Efter andra världskrigets slut finns det äntligen möjlighet att grunda ett musikpedagogiskt system som omfattar hela landet från daghemmet ända upp till gymnasiet. Kodály kommer till insikten att processen att lära sig sjunga och att läsa och skriva musik skiljer sig ytterst lite från att lära sig tala och skriva ett språk. Han prioriterar dock sjungandet genomgående i undervisningen. Hans tes är nämligen att sången inte är mycket värd om vi bara sjunger för oss själva. En annan av hans lärosatser är att då två personer sjunger tillsammans utökas det småningom till fler och fler, till hundratals, ja till tusentals för att slutligen resultera i klimaxen där alla kan förenas i sång och bli hörda (Brown, 1987).

För Kodály utgör således sången basen för musikinläring. Efter att barn lärt sig sånger genom gehör, ska de därefter fördjupa sig i sångernas melodiska och rytmiska element och på så vis komma till insikt om noter och tidsvärden, som de sedan lär sig förknippa med ljud och tonlägen. Först när barn kan läsa noter bra, det vill säga efter några års skolgång, får de börja spela något melodinstrument. Sångmaterialet är noga utvalt och består av autentisk folkmusik eller nykomponerad godtagbar musik, ofta av Kodály själv. Många av elementen i metoden har hämtats från andra undervisningsmetoder. Den starka betoningen på sensomotoriska övningar med gång och dansövningar, handklappningar och olika lekrörelser kommer till stor del från Jaques-Dalcrozyrytmiken (se nästa sida). Den relativa solmiseringen, där do skiftar med tonarten (i motsats till att do motsvaras av tonen C) är i sin tur en gammal känd pedagogisk teknik. Curwens handteckensystem för de olika tonerna, som ingår i metoden, är också den en redan tidigare känd pedagogisk teknik (Sundin, 1979).

De filosofiska uppfattningarna som Kodállys metod är baserad på bör naturligtvis räknas honom till godo, men han skapade inte den verkställande tekniken. Systemet utvecklades tack vare det arbete som hans elever och kolleger utförde efter andra världskriget. Kodállys insats och vägledning andas framgång ändå tydligt i lärarnas undervisningsstrategier, i deras tankar och frågeställningar: Varför musik? Vad för slags musik? Hur ska ämnet göras lättare tillgängligt? (Brown, 1987). Campbell och Scott-Kassner (1995) hävdar att om det finns en grundläggande filosofi i Kodállys synsätt på musikinläring, så är den att "musiken tillhör alla". Kodály och hans ungerska kolleger som först utvecklade metoden vidhåller att musiken inte tillhör endast några få begåvade, utan att alla barn kan och bör utveckla färdigheter i musikuppträdande, lyssnande och notskrivning. I och med att musikundervisningen rekommenderas börja i tidig barndom upptäcker barnen folkmusiken och den klassiska musiken genom sekvensen som börjar med sjungande och som leder till utvecklandet av självständiga individer som med lätthet kan läsa och skriva noter.

Kodály visar således stor respekt för autentisk musik och han kräver att enbart god musik får förekomma i undervisningen. Han anser att undervisningen bör börja redan i den tidiga barndomen med taktfast rytmisk textåtergivning, sånglekar och barnkammarrim. Vid läglig tidpunkt utökas repertoaren senare med

folksånger och vidare till barnmusik komponerad av t.ex. Mozart, Beethoven och Schubert (Brown, 1987).

4.2.3 Émile Jaques-Dalcroze – kroppen som instrument

Jaques-Dalcrozets undervisningsmetod går under namnet eurytmik. Ordet *eurytmik* härleds från de grekiska orden *eu* och *rhythmos* vilka sammanslagna får betydelsen god rörlighet och gott flöde. Eurytmik föreskriver således att musikstudier ska ske genom övningar i rytmik, solmisering (se Kodály's relativa solmisering) och improvisation (Brown, 1987). Jaques-Dalcrozets (1921) metod kommer till vid övergången från 1800- till 1900-talet i samband med att han utför experiment, som innefattar lyssnarövningar bland barn och unga. Hans undersökningar visar att det förekommer anmärkningsvärda luckor i barns musikaliska färdigheter. Enkla rytmer återges felaktigt och inexakt tonhöjd och intonation förekommer ofta. Han anser att eleverna snarare uppvisar en mekanisk än en musikalisk förmåga.

Enbart lyssnarövningar får däremot inte barn att älska och uppskatta musik. Barn måste också få uppleva den rytmiska rörelsen, menar Jaques-Dalcroze (1921). Han anser att gångövningar, handklappningar och andra rytmiska aktiviteter är en naturlig grund för att barn ska lära sig den rytmiska pulsen. Eurytmik utgår således från den rytmiska pulsen och har ett mycket ambitiöst syfte. Syftet är nämligen att göra individen medveten om sig själv ur fysisk, psykisk och konstnärlig synvinkel. Jaques-Dalcroze anser vidare att rytmen skapar en intim kontakt mellan kroppsrörelser och fritt musicerande.

Enligt Jaques-Dalcroze (1997) är det också viktigt att inspirera små barn att uppskatta musikens nyanser. Föräldrar och pedagoger kan väcka små barns musikintresse genom att spela för barnen små stycken som de kan imitera. Stycken som beskriver en kort historia med sådana gestalter som är lätta att skildra musikaliskt, såsom galopperande hästar och små möss, är lämpliga för småbarn, anser han. Att lyssna mycket till musik väcker, enligt Jaques-Dalcroze, också barnets intresse för musik och får barnet att älska musik. Han anser vidare att det är paradoxalt att pedagogerna på musiktimmarna enbart låter barnen sjunga och spela och inte lyssna och uppleva, då sinnet för musik grundar sig på örats erfarenheter.

Enligt denna metod är kroppen musikens primära instrument och rytmen med dess rötter i rörelser den ursprungliga organisatören av musikaliska element. Relationen mellan tid, rum och energi har enligt denna syn inom musiken sin motsvarighet i kroppsrörelser. Jaques-Dalcroze (1921) betonar också att rytmen är den aspekt i musiken som barn är mest intresserade av. Han anser att man med hjälp av rörelseövningar kan utarbeta en ökad känslighet och förmåga att handskas med musikens olika element. Jaques-Dalcrozets och hans pedagoger skapar och visar också rytmiska rörelser som är ämnade att utföras utan musik-

ackompanjemang. De anser att det fordras en kombination av fysisk och intellektuell kraft för att uppnå ett perfekt utförande och för att uppnå det uttryckssätt och den känslokontroll som musik förutsätter. De menar vidare att övning i disciplinär frihet förväntas öka självkänslan. Deltagarna analyserar och tolkar sina känslor i den musikaliska omgivningen och lär känna sig själva på ett sätt som annars inte skulle vara möjligt. Jaques-Dalcroze anser att målet för den musikaliska undervisningen således är att fostra hela personen (Brown, 1987).

Solfegekomponenten i eurytmikmetoden inlärs genom ett system som har fått benämningen "inre lyssnande". Jaques-Dalcroze betonar att människan bör kunna höra musik genom att se den (höra med ögonen) och att skriva musik genom att höra den (se med öronen). Solfege eller synsjungande och lyssnarträning, väcker i sin tur känslan för tonträffning och tonal samhörighet. För sina elever skapar Jaques-Dalcroze partiturovningar som de måste lära sig sjunga utan musikaliskt stöd (Brown, 1987).

Förmågan att improvisera är det slutliga målet i Jaques-Dalcrozets (1921) undervisningsfilosofi. Han beskriver den som "en utforskning av det direkta sambandet mellan kommandon från hjärnan och muskelutföranden som leder till manifestation av den egna musikaliska känslan". Han tar under varje lektion, oberoende av elevernas ålder, erfarenhet och begåvning, upp sin idé om att kroppens kapacitet att röra sig och öronens förmåga att höra är direkt kopplad till den själsliga förmågan att urskilja och minnas arten av ljudkombinationer i musiken.

4.2.4 Shinichi Suzuki – lyssna till musik

Shinichi Suzuki, mannen som utvecklar Suzukimetoden föds år 1898 i Nagoya, Japan. Han växer upp med elva syskon och är son till Masakichi Suzuki, grundaren av den största violinfabriken i Japan. Suzuki och hans syskon leker ofta i fabriken och får då möjlighet att se hur instrumenten tillverkas. När Suzuki är sju år gammal hör han en inspelad version av Schuberts Ave Maria återgiven av en berömd violinist. Han blir överväldigad av att en violin kan ha en så vacker klang. Det är denna upplevelse som inspirerar Suzuki att börja ta violinlektioner, först i Tokyo och senare i Berlin. Han återvänder sedan till Japan 1928 för att konserterna och undervisa (Starr, 1998).

Suzukis undervisning av småbarn får sin början då han är i trettioårsåldern. En pappa kommer fram till honom med sin fyraåriga son, Toshiya Eto, och ber honom undervisa sonen i violinspel. Suzuki undervisar under denna tid i konservatoriet men han undervisar främst unga män. Han vågar inte genast åta sig uppdraget för han vet inte hur han ska undervisa ett så litet barn. Han ber om tid att fundera. Under en kvartettövning utropar plötsligt Suzuki: "Alla japanska barn talar japanska", och han förtydligar sig som följer: "Om varje normalbegåvat barn lär sig sitt modersmål genom att lyssna och imitera så borde jag kunna

MUSIKPEDAGOGIK OCH -DIDAKTIK

använda mig av samma tillvägagångssätt då jag undervisar Toshiya” (Suzuki, 1977).

Det är alltså dessa händelser som väcker Suzukis intresse för barns lärande. Suzuki (1977) börjar nu noggrant observera och studera barn och deras medfödda förmåga att så framgångsrikt lära sig sitt modersmål. Han kommer fram till att alla barn lär sig i olika takt, men att de flesta till en början lär sig mycket långsamt och endast gör små framsteg. Barn lär sig bäst det de lyssnar aktivt och från detta utvecklas deras önskan att lära sig mera, anser han. Det är, enligt Lipman (1998), således denna upptäckt som inspirerar Suzuki att grunda Talent Education Research Institute (TEI) där han kan införliva sin syn på hur förmåga och talang utvecklas. Suzukis inspiration bygger på hans tidigare upptäckt att barn i alla delar i världen lär sig prata sitt modersmål med en exakt nyansering gällande tonfall och egen accent genom nära kontakt med sina föräldrar. Han förundrar sig över barns naturliga bildningsprocess. Suzuki anser nu att det är varje barns rättighet att få undervisning i musik (Lipman, 1998).

Liksom modersmålet borde musiken utgöra en del av barnets miljö redan från födseln, anser Suzuki (1977). Han kallar själv sin musikpedagogik för ”modersmålsmetoden”. Det väsentliga är att skapa en lämplig miljö för barn inte bara från sex- eller sjuårsåldern, utan från den dag de föds. Han anser vidare att vilket barn som helst har möjlighet att utveckla mycket goda färdigheter i musik om bara riktiga metoder används vid utbildningen. Barnen ska tidigt lyssna till musik och från treårsåldern småningom efterlikna den på sitt instrument, violinen. Suzuki anser det också vara viktigt att inte binda barnen vid noter, eller belasta dem med hur musiken teoretiskt är uppbyggd, utan ha den hörda musiken som rättesnöre. Detta är orsaken till att barn redan från början kan spela rent och rytmiskt korrekt, då de helt instinktivt rättar sitt spel efter förebilden, menar han.

Föräldrarnas engagemang och deltagande i barnens lektioner är enligt Campbell (1998) en av de många viktiga aspekterna i Suzukimetoden. Suzuki rekommenderar att föräldrarna är närvarande under barnens lektioner, för att få veta vad som fordras av barnen. Starr (1998) anser att Suzuki vill se föräldrarna som förebilder för sina barn: i sitt tal, i sina förväntningar och i sin förtjusning över inlärningsprocessen. Tack vare föräldrarnas entusiasm och glädje samt deras ständigt uppriktiga uppmuntran och beröm över varje litet åstadkommet framsteg, skapar föräldrarna den nödvändiga miljö som behövs för att barn ska utveckla sin musikalitet.

Suzuki (1977) har inte som mål att göra barnen till professionella musiker. En av Suzukiundervisningens principer går ut på att inte arbeta med speciellt utvalda barn. Suzuki själv svarar så här på frågan om vad begåvning är: ”Det är ingenting som finns vid födseln, utan den måste skapas. Begåvning är alltså inte en medfödd gåva.” Suzuki (1977) beklagar att en hel del människor lever i den föreställningen att de är födda utan begåvning, och att det inte finns något att göra åt det. Då resignerar människan inför detta som hon anser vara sitt öde,

menar han. Följaktligen vandrar hon genom livet, utan att leva det fullt ut, eller ens känna till livets sanna glädje. Detta är ”människans största tragedi”, konstaterar Suzuki. Musiken används således utgående från suzukimetoden som ett medel att utveckla barnets hela personlighet. Barnens koncentrationsförmåga och minne tränas, motoriken utvecklas och förmågan att lyssna förfinas. De lär sig att samarbeta med andra barn samtidigt som de medverkar i en seriös konstnärlig verksamhet.

4.2.5 Comprehensive Musicianship – musikens uppbyggnad

Comprehensive Musicianship betyder i översättning till svenska ungefär mångsidigt musikaliskt kunnande. Metoden som utvecklats i USA har till skillnad från de fyra tidigare nämnda metoderna varken en specifik filosofi, eller ett personnamn att falla tillbaka på.

Av metodens namn framgår indirekt sättet på vilket metoden kom till. Namnet ger också en antydning om inlärningsmetoden. Under seminariet "Seminar in Comprehensive Musicianship – the Foundation for College Education" som arrangerades år 1965 av Northwestern University diskuterades splittringen i musikundervisningen och bristen på kontinuitet i musikleroplanen. Under konferensen diskuterades musikundervisningen för äldre elever men också mångsidigt musikaliskt kunnande för barn i daghem. Den ska sträva efter att lära barn och ungdomar i alla åldrar musikens väsen och uppbyggnad på det sätt att eleverna senare i livet har nytta av det som uppträdande artister, lyssnare, kompositörer och undervisare (Brown, 1987).

Samtidigt som Comprehensive Musicianship är avsett att påverka alla stadier av musikundervisningen verkar det som om metoden helt naturligt har funnit sin viktigaste plats inom musikundervisningen för barn. All slags musik kan läras ut tack vare metodens förmedling av element som frekvens (tonhöjd), varaktighet (tonlängd, rytm) intensitet (styrka, ljudnivå) och klang. Musiklärare som arrangerar lektioner kan lämpligen ställa frågor om höga och låga tonhöjder, korta och långa taktvärden, starka och svaga ljudstyrkor och om kvaliteten av instrumentala och vokala ljud. Dessa hänger nära ihop med de sex element som gjorts kända av läroboksserien för elementärmusik, nämligen melodi, rytm, harmoni, form, dynamik och klang (Campbell & Scott-Kassner, 1995).

Barn som undervisas utgående från de mål som Comprehensive Musicianship uppställt, lär bli aktivt engagerade i lyssnandet till och uppförandet av karaktäristisk musik från många olika kulturer och tidsepoker. Endast några få lektioner ägnas åt sjungande eller spelande på instrument. Barnen får däremot ofta vägledning i att förstå musik, genom att analytiskt lyssna till ett musikstycke. De får också möjlighet att uppträda och använda sig av sitt kunnande och sin kreativitet i de nya kompositioner och improvisationer de själva hittar på (Campbell & Scott-Kassner, 1995). Förmåga att uppträda ses i denna metod som ett medel

och inte som ett mål. Comprehensive Musicianships lärare uppmuntrar barnen att sjunga, spela och röra sig individuellt och i grupp, men önskar aldrig drilla eleverna till fullkomlighet.

4.3 Musikundervisningens innehåll

Den nya synen på kunskap och lärande då det gäller estetik handlar om att anlägga ett utvecklingspedagogiskt perspektiv på barns lärande, betonar Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Tidigare studier har visat fruktbarheten i denna ansats för att utveckla barns förmågor inom andra områden såsom naturvetenskap, skriftspråk och matematik. Pramling Samuelsson m.fl. anser att pedagoger i daghem i dag har viktiga roller att fylla när det gäller barns utveckling och nämner två sätt på vilka de kan bidra till att barn utvecklar en estetisk förmåga. Det första gäller systematisk variation och det andra att föra metakognitiva dialoger med barnen. För detta krävs att läraren vet vad det är hon eller han vill att barnen ska utveckla, samt att läraren kan samtala med barn på ett sådant sätt att barnens erfarenheter tydligt synliggörs för såväl läraren som barnen själva. Systematisk variation handlar om att variera aspekter som är kritiska för förståelsen av ett visst lärandeobjekt. Med lärandeobjekt avses här den förmåga eller det kunnande som läraren avser att barnen ska utveckla.

Detta nya perspektiv på barns estetiska lärande är emellertid i strid med två invanda föreställningar och traditioner inom det estetiska fältet, anser Pramling Samuelsson m.fl. (2008). För det första är det vanligt att pedagogerna använder estetik som medel för att utveckla andra förmågor. För det andra fokuserar de på individens fria, spontana och personliga uttryck, som resulterar i att pedagogen inte har någon pedagogisk roll. Det nya perspektivet som förs fram här handlar om att utveckla ett inom-estetiskt kunnande, där dagvårdspersonalen har en viktig roll. Då pedagoger arbetar med musik är det alltså i dag viktigt att vinnlägga sig om att barn utvecklar kunnande inom och om musik och pedagogen blir på så vis en viktig aktör för utvecklingen av barns kunnande. Sæter (2006) anser att en variation av de musikaliska grundelementen kan ses som det väsentliga, då målet med verksamheten är att bidra till barns utveckling och kunnande inom och om musik.

4.3.1 Musikaliska grundelement

Precis som språket har sin grammatik, så har också musiken sin egen strukturella uppbyggnad och sitt system. Musiken fungerar som en helhet men den kan trots det uppdelas i sina grundelement, (dvs. klangfärg, dynamik, tonhöjd, harmoni, och rytm, puls och tempo samt form), anser Hongisto-Åberg m.fl. (2001). Dessa grundelement kan lyftas fram som självständiga delar i olika aktiviteter men de

kan också synliggöras i olika musikaliska sammanhang. Enligt Sæter (2006) bör daghemsbarn få bekanta sig med de musikaliska grundelementen i sång och spel för då får de erfarenheter av dem. Erfarenheterna som barn får då pedagogerna fokuserar grundelementen i undervisningen fungerar som en viktig grund då barn själva skapar musik där de uttrycker upplevelser, tankar och känslor. Wallerstedt (2008) anser å sin sida att förmågan att kunna urskilja musikens beståndsdelar (grundelement) kan ses som förslag till lärandeobjekt inom musikundervisningen.

Det är inte endast ett kunnande inom och om musik som utvecklas av förmågan att kunna urskilja musikens grundelement. Hjärnforskningen visar, enligt Fagius (2001), att det inte finns endast ett centrum för musik i hjärnan, utan musik aktiverar olika delar av hjärnan. De musikaliska grundelementen är utspridda på olika ställen i hjärnan och fungerar vid musicerande som en samverkande funktion mellan hjärnans olika delar. Eftersom samverkan är viktig för att utveckla det högre hjärnsystemet, tros alltså musiklek kunna ha en särställning som kommunicerande medel för inläring.

Klang och klangfärg

Klang avser vanligen ljud med estetisk eller tilltalande karaktär. Det är ursprungligen ett ljudhärmande ord som betecknar ljud med viss tonhöjd och resonans. Inom musiken används termen ofta också för att skilja önskade ljud från oönskade. Nationalencyklopedin (1993) beskriver klangfärg som en egenskap hos en klang, som gör att den kan låta annorlunda än andra klanger med samma tonhöjd och tonstyrka. Om två toner låter olika, trots att de är lika i tonhöjd och ljudstyrka, skiljer de sig således i klangfärg. Klangfärgen bestäms av deltonernas frekvenser och svängningsvidd, samt av hörselns egenskaper. Klang säger, enligt Sæter (2006), något om själva ljudkvaliteten i det som uppfattas och klang kan delas upp i toner, klangfärg och samklang. En ton kan uppfattas som både ljus och mörk. Hongisto-Åberg m.fl. (2001) beskriver att varje ton har sin egen bestämda klangfärg som kan uppfattas då tonen uppnår en tillräckligt hög styrka. Det är klangfärgen i ljud som t.ex. gör det möjligt att känna igen olika instrument i en orkester, djurläten, människors röster och olika ljud i vardagen.

Klangfärgen i ljud kan också framkalla en inre bild eller föreställning om vad det är för ljud. Det är också möjligt att föreställa sig ljud som inte hörs just då. Variationen av hur olika klangfärger uppfattas hos olika människor är stor och beskrivningen är alltid subjektiv. Beskrivningen av olika klangfärg är också ofta ganska inexact och otillförlitlig. Bara klangen i sig själv kan beskriva klangen, men personliga associationer till den skapar mening, menar Hongisto-Åberg m.fl. (2001).

Sæter (2006) anser att pedagoger i daghemsmiljön kan ta fasta på barns experimenterande med klang och klangfärg. Barn skapar kontinuerligt ljud med olika

klangfärg, då de t.ex. hamrar på hinkar med spadar i sandleken, slår klossar mot varandra eller då de dukar fram bestick, glas och tallrikar. Barn ”smakar” på ljuden och registrerar olika föremåls klang och får på detta sätt erfarenheter som senare kan användas för att känna igen ljuden. Vidare anser Sæter att klangutforskning initierade av barnen själva kan vara utgångspunkt för både musikaliskt och socialt samspel. Pedagogerna kan inspirera barnen genom att ta dem med på ljudjakt i daghemmet. De kan också arrangera aktiviteter som ger barn erfarenheter av varierande klangfärger. Ljudsagor, användningen av ljudkulisser och gissningslekar är bara några exempel på aktiviteter som kan stimulera intresset för klang och klangfärg, menar Sæter. Hongisto-Åberg m.fl. (2001) föreslår att pedagogerna kunde använda sig av djurs röstläten och rörelseljud som utgångspunkt, då de arbetar med klangfärg i daghemsgrupperna.

Dynamik

Dynamik betyder inom musikvetenskapen variation i ljudstyrka vid musikaliskt framförande och det är ett av musikens verkningsfullaste uttrycksmedel (Nationalencyklopedin, 1991). Förändringar i ljudstyrkan, dvs. i dynamiken, kan variera från ett knappt hörbart till ett oerhört starkt öronbedövande ljud (Hongisto-Åberg m.fl., 2001). Dynamiken är, enligt Sæter (2006), ett element som påverkar och påverkas av andra musikaliska grundelement. Motpolerna i dynamiken är starkt och svagt, men de dynamiska förändringarna i musiken kan ske genom glidande övergångar. I musikterminologin används begreppet terrassdynamik om förhållandet mellan starkt och svagt. Begreppet kommer från stilperioden barock på 1700-talet, då instrumenten inte var tillräckligt utvecklade för att klara av crescendodynamik, som innebär en gradvis förändring av dynamiken. Med dagens utvecklade instrument är det möjligt att återge även små exakta förändringar i ljudstyrkan. De dynamiska nivåerna anges med de italienska termerna pianissimo (pp) mycket svagt, piano (p) svagt, mezzopiano (mp) ganska svagt, mezzoforte (mf) ganska starkt, forte (f) starkt och fortissimo (ff) mycket starkt.

Dynamiken används enligt Sadie och Latham (1987) främst för att skapa omväxling i musiken. Hongisto-Åberg m.fl. (2001) anser att förändringar i dynamiken påverkar den musikaliska känslan och grupperingen av musiken. Sæter (2006) säger i sin tur att användningen av dynamik ger musiken liv och spänning. Experiment med ljud i förhållande till dynamik kan ge erfarenheter av hur dynamiken påverkar upplevelsen, menar han. Ett ljud som gradvis blir starkare inger spänning och ibland också obehagskänslor. Användningen av dynamik i sång och spel på instrument möjliggör variation i förmedlingen av musiken. Enskilda ord i en sångtext kan laddas dynamiskt, också ledsagade av beskrivande rörelser. Dikter, rim och ramsor kan likaså framföras med variation i ljudstyrkan.

För att klara av att variera styrkan i spel på olika instrument krävs en viss spelteknik, anser Sæter (2006). Sättet hur barn håller i rytm-pinnarna eller klubban till xylofonen är avgörande för möjligheterna att variera dynamiken. Pedagoger kan utnyttja sin gitarr till att låta barnen experimentera med strängarna genom att knäppa på dem med olika styrka. De kan också erbjuda barnen möjlighet att lyssna till musik. Sæter nämner att musikstycken som är lämpliga för lyssnande med utgångspunkt i dynamiken är t.ex. Bergakungens sal av Grieg, Pukslags-symfonin av Haydn och Eine kleine Nachtmusik av Mozart.

Tonhöjd

En ton eller ett ljud uppstår ur regelbundna och snabba lufttrycksväxlingar (svängningar), vilka genereras av en sträng, en luftpelare i en pipa eller ett membran. En ton har alltid en viss tonhöjd vilket gör att den kan inordnas i en skala från låg till hög. Om svängningarna däremot är oregelbundna kallas ljudet brus eller buller och saknar då bestämd tonhöjd. Tonhöjden bestäms av antalet svängningar per sekund, frekvensen; ju högre frekvens desto högre ton (Nationalencyklopedin, 1995). Sæter (2006) beskriver tonhöjd som tonernas plats innanför ett register från mörka till ljusa toner. Då en räkka av toner med olika tonhöjd kombineras med rytm, skapas en melodi. Då tonernas längd varieras i förhållande till en text, skapas en sång.

Bjørkvold (2005) lyfter fram att de flesta barn har erfarenhet av lek med tonhöjder, eftersom detta förekommer rikligt i den fria leken. Barnen leker t.ex. ambulans, kör bil eller sänder ut raketer i rymden. Den ungerska musikpedagogen Kodály använder ett system för att känna igen tonhöjder med hjälp av handrörelser. Sæters (2006) erfarenhet är att enkla handrörelser kan vara till stor hjälp för att illustrera variation i tonhöjden. Att visa med handen hur melodin rör sig kan hjälpa många barn att lära sig melodin till en ny sång. Trolle (1982) betonar att ljud- och sånglekar med de allra minsta barnen ska bygga på pedagogers improvisation både gällande melodi och text. Hongisto-Åberg m.fl. (2001) rekommenderar att pedagoger väljer grundsånger eller methodsånger med handtecken och solmisation till grund för sångrepertoaren för de yngsta barnen. Detta motiverar de med att methodsångerna ofta har ett mycket begränsat tonomfång omfattande två till fem toner och en enkel rytm.

Sæter (2006) nämner att barn får förståelse för tonhöjder genom att sjunga. Då barnen får höra mycket sång, får de också goda möjligheter att uppleva och erfara variation av tonhöjder. Pedagogerna kan ha barns tonläge som utgångspunkt och skapa musikaliska dialoger, menar han. Lek med toner upp och ner kan likaså stimulera till musiklyssnande och intresse för tonhöjder. Sånger med stegvisa intervaller, alltså ett kort avstånd mellan tonerna, är lättare att lära sig. Han anser också att det kan vara bra att använda sig av en xylofon för att lyfta fram melodin i samspel med barnen..

Harmoni

Som musikaliskt begrepp härleds harmoni ur antika föreställningar om sfärernas harmoni. Under medeltiden kom begreppet att omfatta såväl förhållandet mellan kropp och själ, som att ge föreskrifter för det praktiska musicerandet. Harmoni kom att definiera både väklingande tonföljder och samtidigtheter (ackord). Från 1500-talet har harmonibegreppets koppling till ackord och ackordföljder blivit allt vanligare (Nationalencyklopedin, 1992).

Då flera toner med olika tonhöjder ljuder samtidigt, bildas en samklang eller ett ackord. Hongisto-Åberg m.fl. (2001) beskriver att en harmoni uppstår i förhållandet mellan en ton och en annan. Harmoni betyder således en samklang av samtidigt ljudande toner. Kör- och orkestermusik ljuder harmoniskt, men harmonier uppstår också vid sångackompanjemang på t.ex. piano, gitarr eller kantele. Pedagogerna kan, enligt Sæter (2006), ackompanjera barnvisorna på gitarr med dur- och mollackord utgående från barnvisans tonart. I daghemmen kan barnvisorna också ackompanjeras av klockspel och xylofoner. Barnen kan spela en ton var ur ackorden som ackompanjemang. De enstaka tonerna bildar då tillsammans ett dur- eller mollackord och ger på så sätt barn erfarenhet av harmonier, menar Sæter.

Rytm, puls och tempo

Rytm är en regelbunden växling mellan starkare och svagare moment i återkommande förlopp av olika slag och i fokus blir i synnerhet upplevelsen av denna växling. Inom musiken är rytm det som har med musikens tidsmässiga kvaliteter att göra. Avgörande är den regelbundna struktureringen av musikens kontinuerliga rörelse. Denna sker genom mönsterbildande följder av ”kort-lång” eller ”stark-svag” eller olika kombinationer av dessa (Nationalencyklopedin, 1995).

Sadie och Latham (1987) lyfter fram rytmen som musikens grundläggande element. Människans musikaliska tidsuppfattning måste ta hänsyn dels till en regelbunden puls, såsom hjärtslag, andning, gång, eller en klockas tickande, dels till bruket av betoningar och tidsvärden inom de rytmiska grupperingarna. Långa och korta toner samt pauser utgör, enligt Sæter (2006), de viktigaste faktorerna utöver betonade och obetonade toner i rytmuppfattningen. Han uppfattar rytmen som själva motorn i musiken som driver musiken framåt. Lek med rytmer kan ha sin utgångspunkt i ordens stavelser eller barnens namn, menar han. I barngruppen kan pedagogen också uppmuntra till rytmorkesterspelt genom att välja ut korta sekvenser av sångtexterna och repetera dem. Först kan rytmen klappas samtidigt som texten läses och sedan kan klappandet bytas ut mot spel på olika rytminstrument. Väljer man att upprepa samma rytmiska mönster genom hela sången kallas detta ostinato. Det kan spelas samtidigt med sången och på så sätt

fungera som ackompanjemang. Pedagogen kan också med fördel dela in gruppen i en sånggrupp och en rytmgrupp, anser Sæter.

Uddén (2004) hävdar att lämpliga lätthanterade rytminstrument förstärker barnets förmåga att uttrycka språkets takt och rytm i ramsor och visor. Lämpliga instrument för detta ändamål är t.ex. trummor, claves och äggmaraccas. Sæter (2006) anser i sin tur att valet av rytminstrument kan ha betydelse för barns möjligheter att uppfatta rytm. Han rekommenderar pedagogerna att använda instrument med kort efterklang, såsom trummor, rytm-pinnar och rytmägg. Handklappning är också en enkel aktivitet, som ofta inkluderas i barnens sång-repertoar. Uddén har lagt märke till att barn vanligtvis tycker om att spela rytmiskt med olika föremål eller instrument. Hon varnar däremot för att allt för tidigt börja kombinera spelandet med vissång vid pedagogiskt arbete med småbarn. Det är, enligt henne, bättre att barn spelar till instrumental musik utan ord och till pedagogens trallande, eller rytmiska ackompanjemang på gitarr. Hon betonar vikten av att barn ges möjlighet att koncentrera tänkandet på en uppgift i taget.

Sæter (2006) framhåller sin syn på sambandet mellan rytm och rörelse i barns liv. Rytmen kan iakttas i barns många rörelseuttryck som respons på sång. Barn borde också få uppleva rytm kombinerat med rörelser redan på skötbordet. Det finns en stor repertoar av rim, ramsor och sånger som utmärkt kan användas för att ge barnen en kroppslig rytmupplevelse. Då barn lyssnar på musik med en tydlig rytm, börjar de ofta vifta, stampa eller hoppa. En tydlig hoppstegsrytm på trumma kan i sin tur motivera barnen att hoppa och röra på sig. Vidare anser han att lek med imitation och improvisation av rytm-mönster på trummor kan ge grunden till fortsatt musikalisk kommunikation.

Under musikstunderna i daghem borde barnen få möjlighet att fysiskt uppleva rytm och puls samt uppleva glädjen att röra sig i ett visst tempo, att sjunga och dansa, anser Granberg (1995). Barnen får i och med detta möjlighet att utvärdera sin egen kropps möjligheter och begränsningar. Genom att barnet aktivt deltar i musik, sång och rörelse utvecklas hela barnet och grunden läggs för inlärningsförmågan. Resultatet av allt detta blir att barnet blir tryggare och säkrare som individ och gruppmedlem, anser Granberg (1995). Hongisto-Åberg m.fl. (2001) anser i sin tur att musikfostran kan förbättra barns rytmiska förmåga. Rytmförmågan påverkar färdighetsutvecklingen i många kunskapsämnen såsom läs- och skrivinläring. Barn kan förstå rytm-begreppet både känslomässigt och kunskapsmässigt så att de uppnådda färdigheterna kan användas och anpassas till olika aktiviteter.

Utgångspunkten när det gäller rytmundervisning ska vara klara, känslomässiga övningar, som bygger på att barnen känner rytmen i rörelseövningarna, kombinerade med lyssnande till musik, anser Hongisto-Åberg m.fl. (2001). En annan utgångspunkt kan vara rim och ramsor samt verser. Vid användandet av rytminstrument och kroppsrörelser gäller det att urskilja puls och ordrytm. Också spel

på olika instrument och användningen av dem vid ackompanjering till ramsor och sånger, samt rytmkartor kan med fördel användas i undervisningen, anser dessa forskare. Uddén (2004) finner belegg för att då små barn själva får välja hur de ackompanjerar en sång på ett rytminstrument, väljer de ofta att ta fasta på ordrytmen om visan inte har för snabb puls. Händerna verkar vara förbundna med språkets rytmer, alltså ordrytmen, medan fötterna lättare följer en given puls.

Nationalencyklopedin (1995) förklarar begreppet tempo som hastigheten i ett musikstycke, alltså hur snabbt pulsslagen följer på varandra. Ett jämnt tempo innebär, enligt Hongisto-Åberg m.fl. (2001), att hastigheten i uppförandet hålls konstant under hela framförandet. Men tempot kan också variera, beroende av musikens karaktär och nyanser. Då tempot varierar och periodvis blir snabbare och långsammare kallas detta agogik. Musikens tempoväxlingar märks, enligt Sadie och Latham (1987), ofta ut med italienska beteckningar men den kan också anges med en metronomsiffra. Metronom är en apparat med ett urverk som kan ställas in för olika hastigheter — alltifrån det långsamma largo till det mycket snabba presto. Sæter (2006) har lagt märke till att snabba tempon uppskattas av och roar barnen. Tempot kan synliggöras med stora rörelser till ett långsamt tempo och korta, små rörelser till ett snabbt tempo. Tempot kan visualiseras genom att det följs med rörelser. Det är också viktigt att barn leker med rytminstrument för att få erfarenhet av tempon, menar han. Små tilldragelser kan ljudsättas med instrument och röst, genom att exempelvis beskriva en snöboll som rullar ner för en snötäckt fjällsluttning, eller en bil som kör, eller ett flygplan som accelererar.

Uddén (2004) tar upp problematiken av tempoväxlingar i det pedagogiska arbetet med barn. Hon har lagt märke till att barn snabbare kan utföra gester i rörelsesånger, speciellt med sina armar, händer och ben, än deras tunga hinner uttala visans ord. Då gäller det att anpassa sig efter barnen i gruppen, menar hon. Det är också bra att dela in barnen i små grupper så alla får lämplig stimulans. Hongisto-Åberg m.fl. (2001) vill i sin tur uppmärksamma pedagogerna på att barnets biologiska tempo är snabbare än de vuxnas naturliga tempo.

Form

Musik börjar med tystnad och upphör i tystnad. Mellan början och slutet uppstår en musikalisk form. Hongisto-Åberg m.fl. (2001) anser att formen bygger på förhållandet och spänningen mellan musikens olika element. De anser att den musikaliska formen enklast kan spåras genom lyssnande. Pick och Palmer (1993) hävdar att musiklyssnandets glädje handlar om att söka efter musikens struktur. Hongisto-Åberg m.fl. (2001) lyfter fram möjligheten att höra vilka delar av rytm- och melodistrukturer som upprepas och vilka som förekommer endast en gång. Sæter (2006) förklarar musikens form som musikens uppbyggnad. Han tar också upp kontrasterna mellan ljud och tystnad som viktiga mot-

poler i formuppfattningen. En viktig avgränsning är när det förekommer musik eller inte. Tystnaden före och efter en musikaktivitet är viktig för musikupplevelsen, framhåller han. Upplevelsen av kontraster inom dynamiken, tonarter och tempo gör det möjligt att uppfatta formen i ett musikstycke. En sång kan ha flera verser med olika text, medan refrängen varje gång upprepas lika.

Kroppen är ett utmärkt medel för att uttrycka kontrasterna i musiken. Dans och rörelse visualiserar formen eller uppbyggnaden i musiken, anser Sæter (2006). Själva formen i musiken kan t.ex. vara utgångspunkten för en danskoreografi. Deltagarna kan komma överens om rörelsemönster som är lämpliga för de olika delarna i sångerna. Exemplet Gubben Noak är en sång med formen ABA. Den första och sista delen är likadana medan den mittersta delen avviker från början och slutet. Här kan ett rörelsemönster skapas till del A och ett annat till del B. Rondo (ABACADA) är en mycket använd form inom konstmusiken och kan också användas i samspelet med barn.

4.3.2 Skapande musikaktivitet – en sammanflätning

Detta avsnitt avslutas med en illustration som visar förhållandet mellan de musikpedagoger och de musikmetoder som presenterats och de musikaliska byggstenarna sjungande, spelande, rörelse och aktivt lyssnande. Här redovisas också bland annat för förhållandet mellan de musikaliska grundelementen och den skapande musikaktiviteten som bygger på improvisation och komposition.

De fyra centrala pionjörerna som nämns i detta kapitel har alla ett klart budskap om hur pedagoger ska undervisa barn i musik och vad som gagnar barns musikaliska utveckling. Kodály's metod lyfter fram sången och sjungandet som den centrala arbetsmetoden. Den relativa tonträffningen (användningen av do, re, mi, fa, so, la, ti) och handtecknen används som hjälp vid gestaltningen av tonhöjder, tonsteg och melodier (von Creutlain 2001).

Orffpedagogiken utgör en annan undervisningsmetod. Orff betonar upplevelsen av rytm som då kombineras med dans, rörelse och spel på instrument såsom trummor, trianglar, cymbaler och claves. I Orff-processen utgår varje steg från imitation för att resultera i skapande verksamhet – från del till helhet och från individ till grupp. Utgående från denna metod uppmuntras barnen till att iaktta, imitera, uppleva och vara kreativa. Den egna rösten och andra ljud som åstadkoms med kroppen utgör också en viktig del i Orff-pedagogiken. Kroppsinstrumenten följer ordrytmen, pulsen i sångerna och ramsorna och ackompanjerar dem. Övningar i att utveckla lyssnarförmågan sker med hjälp av i omgivningen förekommande naturliga, hårda och mjuka ljud (Viitala-Pulkkinen & Nenonen, 2001).

MUSIKPEDAGOGIK OCH -DIDAKTIK

Den tredje undervisningsmetoden representeras av Jaques-Dalcroze som betonar vikten av att barnet utvecklar sin förmåga att uttrycka vad det hört med stöd av säkra, aktiva och målmedvetna rörelser. Enligt denna metod är detta kunnande förutsättningen för att senare kunna förflytta sig till andra musikaliska uttrycksmedel som t.ex. sjungande och spelande. Den här kreativa förmågan stöds genom fortlöpande uppmuntran att röra sig i takt med musiken. Förekommande improviserande ackompanjemang följer antingen rörelsen eller så följer rörelsen ackompanjemanget. Kroppen med betoning på hörseln är det första instrumentet i musikaktiviteterna. Senare kommer röst, rytminstrument och piano med i bilden och de musiksliska uttrycken sker helt genom improvisation (Viitaila-Pulkkinen, 2001).

Suzuki (1977) står för den fjärde undervisningsmetoden. Han anser att barn utvecklas musikaliskt endast genom idogt övande och genom att lyssna aktivt. Betydelsen av återkommande upprepning är avgörande. Undervisningen ska starta i ett så tidigt skede i livet som möjligt och barnet ska lära sig musikstyckena utantill. Barnets föräldrar ska fungera som stödlärare och de ska delta i den gemensamma musikhobbyn. Musiklyssnandet har som bekant en central funktion. Det aktuella musikstycket som barnet ska lära sig spelas dagligen upp för barnet. På lektionerna spelar barnen i grupp för att deras förmåga att spela tillsammans ska utvecklas.

De ovannämnda fyra pionjärerens teorier om hur pedagoger ska undervisa barn i musik skiljer sig från varandra. Denna studie grundar sig därför i stora drag på tanken att musikstunderna ska bygga på det innehåll som dessa musikpedagoger lyfter fram var för sig och tillsammans. Musikstundernas byggstenar baserar sig på dessa musikpedagogers idéer: sjungande, spelande, rörelse och aktivt lyssnande. Genom att variera innehållet under musikstunderna, utgående från dessa byggstenar, ges barnen möjlighet att ta till sig och utveckla sin musikalitet på ett mångsidigt sätt.

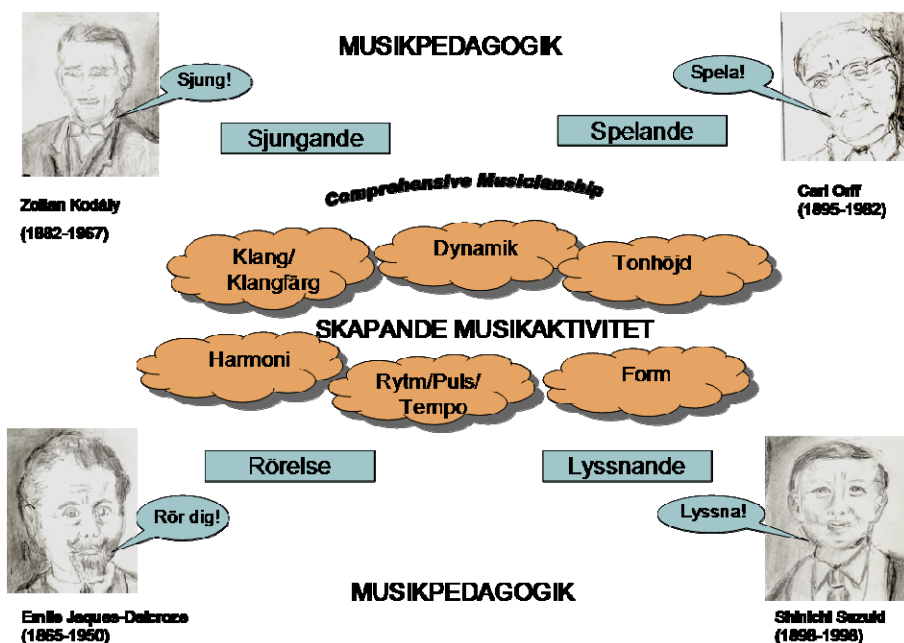
Comprehensive Musicianship, som riktar sig till barn, betonar att all slags musik kan läras ut med hjälp av elementen frekvens (tonhöjd), varaktighet (tonlängd, rytm), intensitet (styrka, ljudnivå) och klang. Pedagoger som planerar musikstunder för barn ska utgående från detta rikta barns uppmärksamhet mot t.ex. höga och låga tonhöjder, korta och långa tidsvärden, starka och svaga ljudstyrkor och mot kvaliteten av instrumentala och vokala ljud (Campbell & Scott-Kassner, 1995). Dessa hänger nära ihop med de sex element som är kända som musikens grundelement, nämligen klangfärg, dynamik, tonhöjd, harmoni, rytm, puls och tempo samt musikens form (Campbell & Scott-Kassner, 1995).

Lindqvist (1989) nämner att barns skapande påverkas starkt av det musikaliska klimat som existerar i daghemmet. Om de vuxna sjunger eller spelar så börjar också barnen sjunga. Undersökningar från daghem ger, enligt Lindqvist, en varierande bild av förekomsten av sång, musik och rörelse. I många daghem förekommer det mera sällan att den vuxna tar initiativ till sång och rörelselekar.

MUSIKPEDAGOGIK OCH -DIDAKTIK

Om musik tas upp på schemat så är det vanligast att pedagoger och barn sjunger traditionella barnsånger och spelar på rytminstrument. Att barn får skapa musik själva är mycket sällsynt. Vidare lyfter hon fram att rörelseövningar och gymnastik förekommer regelbundet i daghem medan rytmik och dans är mycket svagt representerade. Likaså betonas en allmän motorisk utveckling hos barnet i daghem, inte en rörelseutveckling som kan uttryckas i musik och dans.

Grunden för att pedagoger ska kunna skapa musik med barn i daghem är att de har erfarenhet och upplevelser av de musikaliska grundelementen, anser Sæter (2006). Då flera olika musikaliska element kombineras till en helhet blir det en komposition. En rytm, en text eller en melodi kan utgöra början på en kompositionsprocess. Pedagogens eget trygga förhållande till fritt musikaliskt skapande påverkar i hög grad också barns förhållande till musikskapande. Då vuxna i daghem leker med ljud, experimenterar med rytmer, klanger, tempo, tonhöjder och dynamik samt musikens form stimulerar det barnens musikaliska utforskande. Pedagoger i daghem vinner således på att utvidga sin förståelse för vad musik kan vara. Sæter (2006) poängterar att daghemsbarn bör få bekanta sig med dessa musikaliska verktyg, eftersom musikens grundelement utgör en viktig grund då barn själva skapar musik där de kan uttrycka upplevelser, tankar och känslor.



Figur 1.4 Musikundervisningens innehåll. Förhållandet mellan musikpedagogik, musikaliska byggstenar, musikens grundelement och skapande musikaktivitet.

5 Undersökningens metodologi och metod

All vetenskaplig kunskapsproduktion ska, enligt Åsberg (2000), grundas i forskarens ontologiska och epistemologiska hållning d.v.s. vad för slags värld (ontologi) forskaren söker vad för slags kunskap om (epistemologi). Dessa filosofiska ställningstaganden om vad verklighet och kunskap är får också avgörande konsekvenser för valet av ansats och forskningsmetod, anser Bengtsson (1999). Därför inleds detta kapitel med en kort sammanställning av studiens ontologi och epistemologi (5.1) för att sedan synliggöra grunderna för val av metodologi för undersökningen (5.2). Därefter beskrivs den empiriska datainsamlingen (5.3) och slutligen diskuteras studiens kvalitet (5.4).

5.1 Ontologisk och epistemologisk förankring

Föreliggande studie utgår från en humanistisk grundsyn och beskriver hur den ontologiska verklighet ser ut som studeras. Här redogörs för två olika traditionella ontologiska verklighetsuppfattningar, idealism och materialism. Enligt Åsberg (2000) innebär en materialistisk verklighetsuppfattning att allt som existerar är av fysisk, materiell och objektiv natur, i motsats till den ideella verklighetsuppfattningen där verkligheten anses vara av begreppslig, själslig och andlig natur. Åsberg (2000) anser dock att det är svårt att dra en entydig gräns mellan idealism och materialism. Den ontologiska verklighet som föreliggande studie kan sägas utgå från är en dialektisk materialistisk verklighetsuppfattning. Begreppet dialektik betyder ursprungligen samtalskonst vilket i sin tur innebär att ställa åsikt mot åsikt för att genom diskussion överskrida det motstridiga och nå fram till en klarare kunskap om verkligheten. Dialektik som tankemetod utgår från att människan i sitt tänkande ständigt hamnar i motsättningar. Utgående från

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

denna syn är människans natur inte heller något givet, utan den kan utvecklas i och genom hennes arbete och verksamhet. Människans tillvaro bestäms enligt materialismen främst av praktisk, sinnlig aktivitet och verksamhet, inte av idéer och ideal som idealismen representerar (Åsberg, 2000).

Sedd ur en dialektisk materialistisk verklighetsuppfattning formar kunskapen de materiella sinnesintryck som strömmar in till hjärnan från den fysiska och sociala omvärlden. Kunskapen återger således den yttre verkligheten och den återspeglar yttre empiriska fakta. Den bildas i en aktiv verksamhet som kallas praxis. Praxis utgörs av de sinnliga verksamheter som människor utnyttjar för att bearbeta sin fysiska och sociala omvärld. I praxis knyts tanke och handling samman till en enhet: de förenas på detta sätt i ”görandet”. Tänkandet innebär då att benämna fenomen i omvärlden och bilda begrepp för de verksamheter man är sysselsatt med (Stensmo, 1994).

Vygotskij (refererad i Stensmo, 1994) tar människans genes som utgångspunkt då han diskuterar det dialektiskt materialistiska perspektivet. Han lyfter fram att människan föds som objekt in i en viss kultur med dess givna förutsättningar och begränsningar. Denna kultur har en historia med traditioner, men den är inte oföränderlig, utan den utvecklas kontinuerligt. Människan kan aktivt ingripa i sitt eget och andras liv, påverka sin framtid och är på så vis som subjekt kulturskapande. I människans verksamheter sker det dialektiska samspelet i henne samtidigt som objekt och subjekt. För att få en bild av människan måste hon studeras i sina verksamheter. Aktiviteterna är målinriktade och bestäms av behov och motiv. Det förekommer inga obefogade verksamheter utan motiven kan vara dolda för både enskilda och utomstående. Motiven är också beroende av vilka föremål som finns tillgängliga i en viss kultur. Motiven är präglade av kulturhistorien och förändras och utvecklas i takt med att människan utvecklas.

Saar (1999) anser, liksom Åsberg (2000) att det är diskutabelt att beskriva idealism och materialism som två varandra uteslutande delar. Trots det försöker Saar lyfta fram skillnaderna mellan dessa då det gäller musik. Han anser att det idealistiska synsättet styr musikutbildningen mot att utveckla och förbättra individernas estetiska förmåga. Detta kan ske genom att låta eleverna upptäcka och uppmärksamma musik med sådan kvalitet att den lyckas framkalla specifika känslomässiga reaktioner hos dem. Utöver detta ska barnen, utifrån detta synsätt, fortlöpande fostras i att lyssna på ett allt mer sofistikerat och strukturerat sätt, menar han. Att ta fasta på det mytiska och romantiska i musicerandet och att välja att starkt lyfta fram begåvning, i motsats till ett mödosamt övande går således ut på att idealisera musikalitetsbegreppet, framhåller Saar. Han väljer också att lyfta fram det idealistiska musikalitetsbegreppet i relation till den klassiska musikens många underbarn. Om pedagogisk påverkan helt utesluts leder det till att något annat, såsom att en gud eller djävul skänkt dessa underbarn den musikaliska begåvningen. (Jfr det idealistiska synsättet med den estetiska synen på musik.)

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

Utgående från en materialistisk syn på musikalitet handlar det däremot om att utveckla och anamma den musikaliska kunskapen genom studier, ansträngning och övning, hävdar Saar (1999). Howe och Sloboda (1991) jämför i sina studier betydelsen av begåvning kontra träning. Resultatet visar att övningstid tycks vara en starkare faktor för framgång i musik än den begåvning och fallenhet för musik som individerna uppvisar. Vidare konstaterar de att uppmuntran och stöd under barns uppväxt anses ha mycket stor betydelse för musikalisk framgång. De anser också att talangbegreppet är en myt. De flesta av forskarna som nämns i studiens teoriavsnitt anser att en stimulerande musikalisk miljö är väsentlig och betydelsefull för att barns musikalitet ska utvecklas.

Föreliggande studie har således sin utgångspunkt i den materialistiska synen på musikfostran där en musikaliskt stimulerande lärandemiljö uppfattas som betydelsefull med tanke på barns lärande i musik. Det är trots allt inte bara pedagogernas syn på begreppet musikalitet som är avgörande då de planerar musikstunder i daghemmen, utan också deras allmänna syn på lärande har stor betydelse för hur den formella lärandemiljön förverkligas. Den ontologiska verklighet som existerar i daghemsmiljön och som bestämmer hur pedagogerna uppfattar tillvaron grundar sig på pedagogens egen pedagogiska grundsyn. Enligt Stålhammar (1994) existerar ingen objektiv pedagogisk grundsyn, utan varje individs pedagogiska grundsyn har sitt ursprung i individens eget värdesystem. Den pedagogiska grundsynen är därför subjektiv. Då pedagogerna får nya erfarenheter och kunskaper i det praktiska arbetet tillsammans med barnen och pedagogernas värderingar prövas och förändras i relationen till nya läroplaner, är det sannolikt att deras grundsyn påverkas och förändras.

Kunskap kan ses som ett förhållningssätt till omvärlden och sig själv, menar Gustavsson (2000). Kunskap är en integrerad del av personligheten och den tolkas och förstås i ett personligt och socialt sammanhang. Kunskaps- och lärandeprocesser får som bekant sin utgångspunkt i individens tidigare förståelse av olika fenomen och kontexter. Det är således utgående från individens förförståelse som kunskapsprocesserna öppnar intresset för det nya och främmande som i sin tur tolkas och förstås på ett personligt sätt. Gustavsson (2000) anser att denna syn på kunskap står i nära relation till den humanistiska bildningstraditionen och framträder i den hermeneutiska och pragmatiska traditionen.

Relationen mellan barnens värld och de vuxnas värld har alltid varit och kommer alltid att forma en kritisk skärningspunkt i det institutionella lärandet som daghemmet representerar. I dag är det viktigt att pedagogerna ser barn som kompetenta individer med rättigheter att vara delaktiga i sitt eget lärande och liv (Pramling Samelsson & Asplund Carlsson, 2003). Synen på barn har under de senaste årtiondena förändrats från det bräckliga barnet till det kompetenta och målmedvetna barnet. Sommer (1997) ger en modern syn på barnet. Han ser barnet som en kompetent och social person med förmågor och färdigheter. Han menar att barns utveckling är inbäddad i den kontext, det vardagsliv och de soci-

ala förhållanden som det lever i. Detta sätt att se på barn kräver en omvärdering av ontologiska och epistemologiska frågeställningar, anser Bengtsson (1999).

5.2 Metodologisk ansats

Forskningsansatsen har tydliga konsekvenser för metodval och i sin tur för de resultat och den tolkning som genereras genom forskningsprocessen. I detta avsnitt är avsikten att lyfta fram grunderna för studiens metodologiska ansats. Föreliggande studies forskningsansats är grundad i hermeneutik och videografi.

5.2.1 Kvalitativ respektive kvantitativ inriktning

Det råder en grundläggande skillnad när det gäller kvalitativ och kvantitativ forskning. Hartman (1998) och Bengtsson, (1999) anser att *kvalitativa* undersökningar karakteriseras av att forskaren försöker nå en djupare förståelse av det fenomen som undersökningen fokuserar. Det centrala i studier med kvalitativ inriktning är, hävdar Larsson (2005), att söka efter och finna kategorier, beskrivningar och modeller som bäst beskriver något fenomen eller något sammanhang. Att en inriktning är kvalitativ innebär vidare att den handlar om hur materialet ska karakteriseras och gestaltas. Det innebär också att beskriva egenskaper hos något, hur någonting är beskaffat. Kvalitativ inriktning handlar alltså om systematiserad kunskap d.v.s. hur forskaren går tillväga då hon eller han ska gestalta något.

Föreliggande studie är kvalitativ också i den meningen som Starrin (2006) beskriver, d.v.s. den söker svar på vad som kännetecknar ett specifikt fenomen, som i detta fall motsvaras av planerade musikaktiviteter i den musikaliska lärandemiljön. Analysen är företeelse-, egenskaps- och innebördssökande med målsättningen att identifiera ännu okända eller otillfredsställande kända företeelser, egenskaper och innebörder. Den kvalitativa ansatsen innebär att datainsamlingen i högre grad fokuserar på processer än på produkter, och mera på system än på orsakssamband, samt mera på sociala interaktioner än på individuella egenskaper.

Merriam (1998) beskriver några kännetecken för kvalitativ forskning. Hon lyfter bl.a. fram att forskaren ses som det huvudsakliga instrumentet i en kvalitativ studie då det gäller datainsamling och analys. Vidare betonar hon att den kvalitativa forskningen snarare är induktiv än deduktiv. Föreliggande studie tar sin utgångspunkt i den induktivt explorativa ansatsen. Den induktiva ansatsen innebär erfarenhetsgrundad slutledning, där utgångspunkten är att genom iakttagelser få en bild av verkligheten. Utgående från observationer och erfarenheter (induk-

tiv empiri) kommer forskaren sedan till olika slutsatser (Molander, 2003; Åsberg, 2000). Den induktivt explorativa ansatsen omfattar begreppet explorativ som kan översättas med utforskande, alltså att utforska och undersöka, i enlighet med syftet för denna studie. En explorativ ansats innebär vidare att kategorier växer fram utgående från insamlade data under forskningsprocessens gång och att forskaren så förutsättningslöst som möjligt närmar sig forskningsfenomenet för att få kunskap om det som sker.

Hartman (1998) anser att termen *kvantitativ* ger vägledning för vilket slag av undersökningar som bär detta namn. Kvantitet säger att det är något som har att göra med mängd, d.v.s. ”hur mycket” eller ”hur många” det finns av något. Kvantitativa undersökningar delar upp materialet i olika klasser och ställer kvantitativa frågor om dessa. Kvantitativa frågor är numeriska och de egenskaper som undersöks är mätbara. Hartman definierar kvantitativa undersökningar med att de undersöker den numeriska relationen mellan två eller flera mätbara egenskaper. I denna studie redovisas endast en av nio dimensioner kvantitativt. De övriga åtta dimensionerna gestaltas kvalitativt, vilket innebär att ett kvalitativt metodologiskt angreppssätt dominerar i föreliggande studie. Enligt Starrin (2006) utgör de båda inriktningarna, både separat och tillsammans, viktiga element inom vetenskapen och kompletterar varandra.

5.2.2 Hermeneutik som metodologisk ansats

Begreppet hermeneutik är av grekisk härstamning och kommer närmast från teologin med betydelsen ”tolkning av bibliska texter”. Tolkningens läran har en förhistoria som sträcker sig ända tillbaka till antiken, medan hermeneutikens tolkningsregler utvecklades under 1500-talet. Med tiden har ordet hermeneutik fått en allt vidare innebörd och i dag betyder ordet ungefär ”allmän tolkningslära” (Andersson, 1979). From och Holmgren (2000) påtalar att hermeneutiken idag innefattar så varierande inslag att den inte kan betraktas som enhetlig. De påtalar därför att forskaren genom att ställa frågan Vad riktas förståelsen mot? kan urskilja tre inriktningar inom hermeneutiken. Den *klassiska* hermeneutiken består av metodregler som garanterar riktiga tolkningar av en text där förståelsen riktas mot texten i sig och den sanning texten innehåller. Inom *humanvetenskaplig* hermeneutik länkas förståelsen till individualitet, att förstå är därför att förstå den andra. I *filosofisk* hermeneutik riktas förståelsen av en text mot textens sak, d.v.s. det texten handlar om eller den värld som texten öppnar. Den filosofiska hermeneutiken motsvarar bäst angreppssättet i föreliggande studie där intresset ligger i att låta den musikaliska lärandemiljön, med de planerade musikaktiviteterna, öppna sig för forskaren. Detta innebär att enskilda tolkningar måste argumenteras för och att tolkningsarbetet således är en argumentativ verksamhet. Argumenten måste i sin tur grunda sig på vad som är mest relevant i förhållande till det förståelsen riktas mot. Den filosofiska hermeneutiken är också lämplig då det gäller att bilda kunskap om edukationsprocessen där djupare innebörder studeras i faktiska undervisningskeenden. Exempel på herme-

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

neutiker som placerar sig inom denna inriktning av hermeneutiken är Gadamer och Ricoeur (From & Holmgren, 2000).

Larsson (2005) anser att kvalitativa ansatser ofta relateras till den hermeneutiska traditionen utgående från en humanistisk diskurs. Åsberg (2000) förklarar i sin tur att hermeneutiken som kunskapsteoretisk ansats grundar sig på existentialismen som filosofisk hållning. Existentialismen betonar att det viktiga inte är den objektiva kunskapen, utan det subjektiva förhållningssättet till kunskapen. Det som kännetecknar människans "vara", som levd existens är att människan å ena sidan har möjlighet till val, å andra sidan är människan alltid insatt i en situation. Hennes uppgift blir således att existera i världen tillsammans med andra. Ur detta varande uppstår ett behov av att förstå som förstående och tolkande varelse. Om människan ska förstå vad det innebär att vara en mänsklig varelse, måste hon försöka förstå själva förståendet som sådant. Som "ett vara i världen" befinner människan sig i en "förståelsesituation", som hon kan utlägga, korrigera och bringa fram sanning ur, menar Åsberg (2000).

Gadamers tankar ligger till grund för den moderna hermeneutiken och han anses som en av vår tids mest inflytelserika tänkare (Gustavsson, 2004). Gadamer (1997) anser att det är dialogen som är den mänskliga förståelsens kärnfenomen. Obegriplighet ser han som en utmaning för tolkaren, som alltid strävar efter begriplighet och förståelse. Gadamer lyfter också fram hermeneutikens tre uppgifter. Dessa är subtilitas intelligendi (att förstå), subtilitas explicandi (att förklara) och subtilitas applicandi (att tillämpa och använda). Hans tes är att "hermeneutiken ska fullgöra en tillämpning, som också tjänar till att göra mening gällande, eftersom tillämpningen överbryggat det tidsavstånd, som skiljer tolkaren från texten och övervinner det främlingskap, som texten vederfarits" (Gadamer, 1997, s. 19).

Gadamer (1997) intresserar sig också för konstbegreppet eftersom konsten visar på förståelsens och erfarenhetens struktur. Konst kan aldrig tömmas på mening, utan den utmärks i stället av att aldrig vara helt förstådd. Det uppehållande dröjandet är därför den adekvata attityden inför konsten och generellt inför mötet med det främmande och med traditionen, menar han. Dröjandet är det som egentligen utmärker konstverken. Detta innebär inte att man spiller tid, utan det är snarare ett intensivt, växande samtal som inte är begränsat, utan som varar tills det tar slut. Gadamer anser vidare att varseblivningen aldrig kan isoleras som ren upplevelse, utan alltid innefattar betydelse. Då estetiken baseras på upplevelsen leder detta konsekvent till att konstalstret uppfattas som en ögonblicklig, kort händelse. Detta kallar han hermeneutisk nihilism som innebär att tillvaron saknar ett objektivt syfte, värde och eller mening. Konstupplevelser borde uppfattas som erfarenhet, som ett möte med en oavslutad kontinuitet och delaktighet i ett skeende. Det estetiska objektet är inget föremål, utan en process av förvandling och förmedling, där framförandet liksom tillägnelsen ingår som nödvändiga beståndsdelar. Denna process är samtidig och tidlöst upprepande. Gadamer vill utgående från detta integrera estetiken i en universell hermeneutik.

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

Hermeneutiken har, enligt Alvesson och Sköldbberg (1994), en dubbel tillämpning. För det första är den användbar i den stora forskningssektor som består av tolkning av texter såsom intervjuer, dokument, nertecknade observationer, andra forskares teorier och begreppsbildningar, kort sagt diskursens arbetsfält. För det andra kan den tillämpas på området för meningsfulla handlingar av olika komplexitetsgrad, allt från enskilda individers aktioner till gruppaktiviteter och etniskt agerande: alltså praktikens arbetsfält. Den mest kompletta bilden fås rimligen genom att kombinera dessa båda tolkningsvägar i en så kallad dubbel hermeneutik där praktiken står för det omedelbara och diskursen för det förmedlade. Både då det gäller diskurs och praktik alternerar forskaren mellan del och helhet under forskningsprocessens gång. Hermeneutiken som ansats fokuserar således på tolkning av människans medvetenhet, såsom den tar sig uttryck i samtal, texter, kulturprodukter och samhällsliv. Människan är, enligt hermeneutiken, en tolkande varelse som ständigt strävar efter att förstå verkligheten (Ödman, 2007). I föreliggande studie samlar jag in data som ska analyseras och tolkas för att jag ska förstå planerade musikaktiviteter i den musikaliska lärandemiljön på de studerade daghemmens småbarnsavdelningar. Hermeneutiken utgör därför den primära metodologiska ansatsen i denna studie.

Den hermeneutiska forskningsprocessen kan enligt Gadamer (1980) liknas vid en "förståelsens cirkel". Han menar med detta den konstruktion av mening som tolkaren av ett fenomen skapar genom att röra sig från helheten till delen och tillbaka till helheten. Då forskaren börjar lösa ett problem befinner han eller hon sig någonstans i processen, och försöker där förstå ett fenomen. Cirkeln illustrerar genom sin form att kunskapsprocessen alternerar mellan insamling och analys av data å ena sidan och tolkning och teoribildning å andra sidan. Tolkningen är alltså en ständig process. Även Ödman (2007) konstaterar att det är pendlandet mellan del och helhet som kännetecknar förståelsen. Det hermeneutiska cirkeln fungerar som en bild för hur tänkande, förståelse och tolkning fungerar. Två sidor hos begreppet har särskilt starkt betonats, nämligen kunskapsbildningen som dialektisk rörelse mellan del och helhet och förståelsens oundgänglighet i förståelseprocessen. Att förstå är, enligt Andersson (1979), att finna en betydelse eller en mening. Förståelse innebär helhetsförståelse där "delen uttrycker helheten". Som ett exempel på detta kan nämnas en text där varje mening hänvisar till varje annan mening och denna text kan bara förstås genom den totala hänvisningen. Ett annat exempel på helhetsförståelsen kan illustreras med musikstyckets toner, som är beroende av varandra och måste gripa in i varandra för att bilda en helhet, en melodi.

Radnitzky (refererad i Ödman, 2007) intresserar sig för den hermeneutiska cirkeln. Han anser att begreppet cirkel upplevs som mer statiskt än spiralbegreppet, då det gäller att illustrera den vetenskapliga förståelsens utveckling och den enskilda individens förståelseutveckling. Han lyfter vidare fram att cirkelmetaforen i dag anses missvisande, eftersom den är sluten, vilket innebär att förståelseprocessen leder tillbaka till samma punkt där den började. Spiralmetaforen visar

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

i stället på att förståelsen ständigt förändras och aldrig kan återgå till en tidigare punkt. Däremot kan förståelsen antingen bli djupare (spiralen går nedåt) eller nå nya höjder (spiralen går uppåt). Denna process kan också ses som en pulserande rörelse mellan en inre reflekterande och yttre prövande dialog i utvecklingen av den individuella förståelsehorisonten.

En av många utmaningar är att det fenomen som studeras ska transformeras till text, menar Ödman (1995). Det innebär i föreliggande studie att forskaren översätter videoinspelningar till någonting exakt och explicit, nämligen skriftspråk. Detta tvingar enligt Ödman forskaren att reflektera över fenomenet på ett mycket medvetet sätt, vilket ofta resulterar i ny förståelse. Texten är också en utmaning genom att den definitivt befinner sig utanför författaren som en objektivering, samtidigt som den är något som författaren själv skapat. Detta innebär att texten objektivt kan analyseras från olika utgångspunkter och att den också kan förändras av forskaren. Detta leder till nya tankar, som innebär förändringar av texten, och ny förståelse. När texter tolkas, är helhetsbilden som forskaren får beroende av den mening han eller hon finner i textens enskilda delar. För att motivera tolkningen av texten som helhet, måste forskaren hänvisa till tolkningarna av olika avsnitt i texten, som meningar eller kapitel. Meningen som uttolkaren tillskriver dessa mindre element är också beroende av den helhetsbild eller större mening som han eller hon ger texten som helhet. Begreppet hermeneutisk spiral handlar således om dessa samband mellan helhet och delar och innebär att tolkningar alltid bygger på andra tolkningar.

Det jag i föreliggande studie försöker tolka är de planerade musikaktiviteterna. Den hermeneutiska ansatsen är lämplig, eftersom jag systematiskt analyserar och tolkar ämnesområdet med hjälp av både teori och empiri. Genom denna ansats växer förförståelsen fram genom nya insikter och resultatet blir att processen förs framåt mot nästa nivå av förståelse. Tolkningen i föreliggande studie sker i enlighet med hermeneutiska principer där pendlandet alternerar mellan del och helhet enligt en spiralmodell. Hermeneutikern väljer själv sina tolkningar och forskaren ska kunna ansvara för dem inför sig själv och andra. Min tolkning av materialet är avhängig av min bakgrund. Den förförståelse som ligger till grund för studien bottenar i min utbildning inom barnpedagogik och musikpedagogik. Förståelsen påverkas också av att jag varit yrkesverksam under cirka tolv år som daghemsföreståndare och nästan lika länge som lärarutbildare av framförallt barnträdgårdslärare, men också klasslärare.

Den hermeneutiska ansatsen är således en lämplig ansats med tanke denna studies syfte. Ett sätt att argumentera för en lämplig ansats är att utesluta andra alternativ. Till exempel forskningsansatsen etnografi innebär att forskaren försöker förstå beteenden och lära känna människors levnadssätt och kulturer genom att studera grupper av människor i deras vardagsliv. Detta möjliggör forskning i en större social kontext. Inom etnografien är helhetsperspektivet viktigt och därför görs intensiva detaljerade studier av olika kulturella eller sociala fenomen. Ett jämförande tvärkulturellt perspektiv är också viktigt eftersom detta synliggör

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

varför attityder och beteenden delas eller skiljer sig åt. I etnografiska studier sker ofta ett intensivt fältarbete som kombineras med deltagande observation och djupintervjuer. Forskaren spenderar ofta en lång tid tillsammans med den aktuella gruppen för att lära sig så mycket som möjligt om deras vardag. En etnografisk forskare har därutöver inga utvalda frågor som han eller hon vill få besvarade. Etnografen är således öppen för förändring under hela forskningsprocessens gång (Hartman 1998). I föreliggande studie är syftet att få svar på fyra tydligt avgränsade forskningsfrågor och fokus ligger på planerade musikaktiviteter inte på hela musikkulturen på daghem.

I etnografiska studier är det viktigt att forskaren så lite som möjligt tolkar eller teoretiserar utsagorna för utsagorna ska tala för sig själv. Helst ska också begrepp som deltagarna själva inte använder undvikas i undersökningen. Hermeneutiken syftar i motsats till detta till att tolka världen och är begrepps-inriktad. Enligt From och Holmgren (2000) hänger förståelse och frågan samman. Förståelse nås via frågans avgörande och orsaken till frågan är att det tillfrågade inte överensstämmer med den egna förförståelsen. Detta icke-vetande leder därför till bestämda frågor och ett precist inriktat försök till förståelse.

5.2.3 Videografi som metodologisk ansats

Videografi härleds ur latinets video: jag ser, en böjning av verbet *vide*: se och grekiskans *graphein*: skriva och teckna. Videografi innebär, enligt Lindahl (2002, s. 156), ”att med hjälp av audiovisuella rörliga videobilder beskriva föremål och levande varelsers handlingar i den miljö där de existerar”. Björklund (2010) menar att syftet med den videografiska ansatsen är att beskriva och tolka innebörden i mänskliga handlingar i de vardagliga situationer som de förekommer i. I föreliggande studie studeras pedagogernas och barnens agerande under musikaktiviteterna utifrån en videografisk ansats. Här gäller det att fånga komplexiteten i pedagogernas och barnens handlingar. Björklund (2010) lyfter fram att den videografiska ansatsen är speciellt lämplig vid studier som intresserar sig för barns möten med sin omvärld. Denna ansats gör det möjligt att ur en och samma episod urskilja fler aspekter än vad det mänskliga ögat kan upptäcka. Avsikten med videografin är således, enligt Björklund (2010, s.19) ”att synliggöra det som tas för givet och lyfta fram det unika, men även visa på variation och komplexitet i olika sammanhang där lärande sker”.

En av de viktigaste fördelarna med videografi är, enligt Lindahl (2002), att forskaren kan återse filmerna gång på gång. En videografisk forskare beskriver mångfalden, det säregna och det multipla. Videobilden fångar, enligt Lindahl, konkreta vardagssituationer som i föreliggande studie motsvaras av musikstunderna i sin helhet. För att kunna observera individuellt handlande och samspel i grupp möjliggör videografin ett åskådliggörande av samspel som inte på nytt kan återupprepas i levande livet. Videografin gör det möjligt att fånga kon-

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

kreta vardagssituationer, där både vuxnas och barns olika förmågor kan upptäckas och uppmärksammas ett obegränsat antal gånger.

En annan videografisk fördel är den databas som skapas av videobilderna och som möjliggör att observationerna kan återses gång på gång av forskaren själv men också av andra bedömare, menar Lindahl (1996). Videoobservationer kan därför sägas förlänga rådata. Traditionella observationer kan däremot aldrig återskapas på nytt, utan reduceras till forskarens anteckningar. Forskaren fattar själv beslut om urskiljningen av det önskade fenomenet vid analystillfället (Lindahl, 1996). Videobilden fångar i föreliggande studie musikaktiviteterna som kan ses som en vardagssituation där samspelet mellan pedagoger och barn är i fokus. *Eftersom videoobservationerna kan ses ett obegränsat antal gånger ger det forskaren möjlighet att i föreliggande studie uppmärksamma nio olika dimensioner av forskningsproblemet i samma stund.* Enligt Björklund (2010) kan forskaren, ur en episod, som är fångad med videokamera, också ge uttolkning av en mångfald olika perspektiv ur samma material. Detta beror på att videoobservationerna är så informationsrika och mångfasetterade. Detta gör forskningsprocessen mer svårgripbar, men samtidigt stärker mångfalden tolkningen av episoderna, menar hon. Ödman (2007) hävdar i sin tur att en tolkning aldrig är total, utan kan alltid ytterligare preciseras då nya aspekter lyfts fram.

Preisler (1990) konstaterar att videon ger stora och ibland oanade möjligheter ”att se vad som sker i det som synes ske”. Hon hävdar att det mänskliga samspelet är komplext och mångfasetterat. Människor kommunicerar inte bara via en språklig kanal, utan med en rad olika meddelanden via kroppsrörelser och avstånd till varandra, samt via ansiktsuttrycksförändringar – via en mängd signaler som sänds och tolkas på ett omedvetet plan. Även Lindahl (2003) anser att det kan vara svårt att lyckas fokusera på barns handlingsmönster, liksom även pedagogernas handlande, men det underlättas av videoobservation. Analys och tolkning av videoobservationer representerar enligt Lindahl (2003) ett mycket viktigt verktyg när det gäller att förstå lärandeprocesser och samtidigt kunna bidra till att förändra tillvägagångsmönster. Den videografiska dokumentationen av olika aktiviteter som pågår i en verksamhet kan också öppna porten till en bättre förståelse av händelsernas betydelse. Videoobservation av ett eller flera barns självvalda aktiviteter, samspelet i barns lek, eller samspelet mellan vuxna och barn har redan gett forskare (såsom t.ex. Björklund (2007), Lindahl (1996; 1998; 2002) och pedagoger många nya insikter.

5.3 Empirisk datainsamling

Nedan redovisas urvalet av de sju småbarnsavdelningar som deltagit i föreliggande studie och på vilket sätt datamaterialet samlas in med hjälp av videoobservationer. Materialets bearbetning, analys och tolkning, i enlighet med videografiska och hermeneutiska principer, redovisas likaså.

5.3.1 Urval och genomförande

Undersökningens urval består av sju småbarnsavdelningar i olika delar av Svenskfinland. Barnen på småbarnsavdelningarna är mellan 11 månader och 3 år och 11 månader gamla och i medeltal finns det 13 barn per avdelning. I studien deltar således drygt 90 barn. Barnens ålder noterades på den första videobservationsdagen och den utgör åldersbas i undersökningen. Åldern anges inom parentes i samband med barnets namn, t.ex. (3:7) = 3 år och 7 månader. Datainsamlingen genomförs under åren 2000 – 2004, och jag tillbringar i medeltal 2 – 3 veckor på varje daghemsavdelning. De olika städerna runt om i Svenskfinland, där datainsamlingen sker, väljs på förhand av mig, medan urvalet av småbarnsavdelningar i de olika städerna väljs ut med hjälp av information i telefonkatalogerna. Dagvårdscheferna i de olika städerna, daghemmens föreståndare och barnträdgårdslärarna på de aktuella avdelningarna kontaktas. Personalen på samtliga daghem som kontaktas går med på att delta i studien.

Då daghemmen kontaktades utlovas respekt för personalens önskemål visavi lämpliga dagar och tider för videofilmningen. Ingenting arrangeras om eller ändras i dagsprogrammet och rutinerna för datainsamlingens skull. Jag videofilmnar de ca 15 minuter långa musikstunderna på förmiddagarna och därutöver tillrättalägger jag en miljö med instrument som två eller tre barn i sänder besöker antingen på morgonen eller eftermiddagen. Barnen videofilmas i denna miljö utifrån personalens önskemål om lämpliga filmtider. Skriftligt tillstånd inhämtas och beviljas för videoobservationer av de deltagande barnens föräldrar och av personalen på småbarnsavdelningarna. I redovisningen fingeras barnens namn och pedagogerna benämns med bokstäverna A, B, C o.s.v.

Åtta av pedagogerna som ansvarar för musikstunderna på de sju småbarnsavdelningarna är kvinnor och en är man. Trots detta kommer pedagogerna i resultatet alltid att omnämnas som ”hon”. Största delen av pedagogerna är i 40-årsåldern då studien genomförs. Ingen av dem är under 35 år eller över 45 år. Sju av pedagogerna är utbildade barnträdgårdslärare och två av dem är barnskötare. Pedagogerna som benämns B, C och D arbetar på samma småbarnsavdelning och turas om att ansvara för musikstunderna. I de andra daghemmen ansvarar pedagogerna ensamma för musikstunderna på respektive småbarnsavdelning.

5.3.2 Videoobservation som datainsamlingsmetod

Fokus i denna studie är lagd på planerade musikaktiviteter i den musikaliska lärandemiljön. Det är därför viktigt att använda sig av en datainsamlingsmetod som kan fånga denna komplexa miljö där fyra aspekter med nio olika

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

dimensioner av miljön ska studeras. Datainsamlingen sker därför med hjälp av videoobservation som datainsamlingsmetod.

Lindahl (2002) hänvisar till sina tidigare erfarenheter av observation med hjälp av videokamera och konstaterar att videoobservation av vuxna personer ofta är mer problematisk än observation av barn. Små barn reagerar ofta inte alls på att de videoobserveras, medan vuxna kan reagera på olika sätt. Den vuxna kan ha olika förväntningar på projektet och detta kan under inspelningen visa sig i form av bristande uppmärksamhet, intressestörningar, stress eller forcerat beteende. Det är viktigt att forskaren ger den observerade personen tid att vänja sig vid att videoobserveras, anser hon.

Det är också viktigt att barn och pedagoger känner sig trygga innan och under den tid datainsamlingen pågår. De barn som deltar i föreliggande studie är bekanta med verksamheten och med lärandemiljön i sina egna daghem. Då datainsamlingen sker på senhösten och våren har de allra flesta barn redan tillbringat en relativt lång tid i daghemmet. Pedagogerna förhåller sig också positiva till undersökningen från första början. Eftersom datainsamlingen pågår så gott som dagligen under några veckors tid i varje daghem, vänjer sig pedagogerna och barnen snabbt vid min närvaro.

Videofilmningen sker med hjälp av handkamera för att jag ska ha möjlighet att fritt röra mig och fokusera pedagogernas och barnens aktiviteter. Filmningen registrerar samspelet mellan pedagogerna och barnen med såväl verbal som icke-verbal kommunikation. Jag observerar medvetet några barn åt gången mer intensivt, men tar mig samtidigt friheten att fokusera andra intressanta samspelesituationer inom gruppen. Den sista dimensionen, som rör barns uttryck när de hanterar olika instrument, skiljer sig från de tidigare i och med att den har ett annat utgångsläge. Då sker inte observationen av barnen under de av pedagogerna ledda musikstunderna, utan i en av mig speciellt tillrättalagd miljö försedd med olika instrument. Utrymmena är vanligen så små att jag har möjlighet att fokusera kameran på de två eller tre barnen samtidigt.

Det videografiska datamaterialet består totalt av cirka 40 timmar film. Jag för vid sidan av filmandet även fältanteckningar för att dokumentera omkringliggande händelser som jag under datainsamlandet tror kan ha betydelse vid tolkningen av videosekvenserna. Då jag anländer till daghemmet berättar personalen ofta vad barnen sysselsatt sig med och vad barnen visat speciellt intresse för. De har också berättat om de under musikstunderna firat någon speciell person, dag eller högtid. Innehållet i dessa diskussioner har jag tecknat ner. Ibland använder jag mig av fältanteckningarna när jag upptäcker något som jag inte fokuserat med kameran, såsom vad ett barn gör då det avlägsnar sig från barngruppen. Innehållet i fältanteckningarna är berättande och beskrivande och kompletterar analysen av materialet.

5.3.3 Analys och tolkning av videoobservationer

Analysarbetet omfattar processen från rådata, d.v.s. från videoobservationer och fältanteckningar samt transkriberingarna av detta material. Utgångspunkterna för föreliggande studie är forskningsfrågorna som ligger till grund för datainsamlingen. Analysarbetet inleds redan under datainsamlingens gång. Efter ett antal genomgångar av materialet, för att i grunden lära känna rådata och få en mer detaljerad känsla för innehållet, kodas vissa delar av materialet utgående från det som ska vara i fokus d.v.s. forskningsfrågorna, aspekterna och dimensionerna. Datamaterialet blir efter kodningen mer hanterbart. Småningom växer det fram mönster och kategorier. Följande steg blir att utgående från helheten och delarna relatera kategorier och underkategorier till varandra för att därefter åter sätta samman allt till en helhet och igen återgå till delarna för att försöka finna nya detaljer. Under analysens gång förankras resultatet i teorier och forskning som redovisas på området.

Tolkningsramen har sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet där grunden utgörs av att barn föds som sociala individer och utvecklas i samspel med omgivningen. Även den humanistiska synen betonar att barn utvecklas i mötet med andra människor. Utifrån dessa synsätt ska pedagoger och barn vara aktiva i pedagogiska situationer. För att lärande ska kunna ske lyfter både den humanistiska och praxiala synen fram de praktiska färdigheternas betydelse då det gäller lärande. Inom variationsteorin och utvecklingspedagogiken spelar språket en central roll. Det är genom språket som barn lär sig om världen. Relationen mellan språk och erfarenhet är dialektiskt vilket överensstämmer väl med föreliggande studies dialektisk materialistiska verklighetsuppfattning. Språk och kommunikation får i denna studie en central roll då pedagogernas och barnens verbala kommunikation redovisas genom citat. I föreliggande studie fokuseras pedagogernas och barnens aktivitet och kommunikation och hur de interagerar med föremål såsom bilder, leksaker och olika instrument och den växelverkan som sker mellan pedagoger och barn.

Analysen och tolkningen präglas av att kunskap är något som alltid måste fogas samman med tidigare erfarenheter och där utgångspunkten ska vara barnets erfarenheter och upplevelser. Analysen strävar efter att lyfta fram både uttalade och underförstådda värderingar under de planerade musikaktiviteterna. De planerade musikaktiviteterna i den musikaliska lärandemiljön är objektet för undersökningen. [Den musikaliska] lärandemiljön ligger osynlig bakom människors agerande, anser Hartman (1998), och det krävs därför andra metoder för att upptäcka teorier om den. Han hävdar att det som krävs för att nå kunskap om det observerbara agerandet är en god tolkning. Tolkningsakten i föreliggande studie förläggs huvudsakligen till genomgången av materialet, men förförståelsen påverkar givetvis också själva datainsamlingen i och med valet av fokus för observationen.

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

Enligt From och Holmgren (2000) handlar tolkning om att öppna en horisont som skiljer sig från den egna och att framhäva sakens horisont gentemot den egna horisonten. Detta avstånd mellan sakens annan-het och den egna horisonten är förutsättningen för att förstå annorlunda. Avståndet har sitt ursprung i förförståelsen och är således inte stabilt. Förståelsens cirkel fullbordas då sakens och forskarens horisonter smälter samman. Detta är också orsaken till att analysen i studien inte följer någon färdigt uppgjord analysmodell. Eftersom det handlar om att upptäcka och utforska de planerade musikaktiviteterna på småbarnsavdelningarna kan denna studie anses vara induktivt explorativ. Då det gäller tolkningen där förförståelsen har en avgörande roll nämner From och Holmgren (2000) att den i huvudsak är underförstådd, utsagd och därför kan den inte redogöras på ett uttömmande sätt. I föreliggande studie förstår jag att musikaktiviteterna innehåller ”sanningar” och är på så vis inte godtyckliga. Jag närmar mig dessa musiksamlingar med min horisont. När jag ser på det studerade datamaterialet finns således en okänd yta mellan min horisont och musikaktiviteternas horisont. Jag är öppen för att få ta del av den nya horisonten och använder konstruktiva tankar för att nå fram till en sammanfogning av horisonterna. Här sker en ständig rörelse mellan mig som uttolkare och den miljö som intresserar mig. Detta växelspel gör så att jag småningom kommer djupare in i den nya kontexten.

I föreliggande studie är de metodologiska ansatserna, som tidigare redovisats, både hermeneutiska och videografiska. Dessa lämpar sig väl då det gäller att undersöka för att förstå processen i de planerade musikaktiviteterna, där människors kommunikation och handlingar ska studeras. Bae beskriver (refererad i Pettersen, 1994) att en av de största utmaningarna då det gäller analys av videomaterial är att tolka videoobservationer. Hon menar att en videosekvens inte är ”sanningen” eftersom en videosekvens måste ”läsas” för att t.ex. forskaren ska få ut något av den. Hon tror vidare att många misslyckas för det är svårt att tolka en videoobservation. Tolkningen är nämligen avhängig det iakttagaren upplever genom att se med ögonen. Det har också betydelse vad iakttagaren riktar sin uppmärksamhet mot samt vilken bakgrund och utbildning tolkaren har, menar hon.

Observation med videokamera är oundgängligt i studien då nio olika dimensioner av lärandemiljön fokuseras samtidigt. Björklund (2010, s. 25) anser att videografen stöder Ödman's existentiella hermeneutik där ”strävan efter att förstå fenomen i de sammanhang de existerar och försiggår är av betydelse”. Forskaren strävar efter att beskriva den värld barnen möter. Han eller hon har däremot, enligt Björklund (2010), alltid ett annat perspektiv än barnet i och med forskarens förförståelse, samlade kunskap och erfarenheter.

Ödman (1995) beskriver problemen med att det fenomen som studeras ska transkriberas till text. I en dialektisk tolkningsprocess strävar inte tolkaren efter att ta ”texten” i besittning för att försöka uppnå en intellektuell förståelse, utan tolkningsprocessen består i att låta en värld öppna sig, i detta fall den musi-

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

kaliska lärandemiljön utgående från de planerade musikaktiviteterna på daghemmens småbarnsavdelningar. Att tolka och förstå innebär här att jag öppnar mig för en ny tolkning, samtidigt som jag tillfälligt lämnar min tidigare förståelse. För att ge en så trovärdig bild av de planerade musikaktiviteterna som möjligt används både videografi och hermeneutik som studiens metodologiska ansatser. Ödman (1995) konstaterar vidare att det är särskilt lämpligt med ett hermeneutiskt angreppssätt i musikpedagogiska avhandlingar, därför att musikpedagogik kan analyseras existentiellt. Detta innebär att forskaren försöker beskriva musikpedagogiken i dess möte med de konkreta levande människorna. Såsom tidigare nämnts tillbringar jag några veckor på respektive småbarnsavdelning. Det insamlade materialet består av drygt 90 barns och nio pedagogers agerande. Jag har således haft möjlighet att under flera veckor delta i den miljö som studeras och har då fått möjlighet att ta del av allt som pågår där.

Här följer en beskrivning av analysförfarandet utgående från studiens fyra forskningsfrågor. Hermeneutik och eller videografi tillämpas där analysen så kräver.

Den musikaliska lärandemiljön – en kontextbeskrivning

Ödman (1995) lyfter fram betydelsen av att kontextualisera för att göra resultatredovisningen begriplig. Därför inleds också resultatredovisning med en kontextbeskrivning som ska hjälpa läsaren att få insyn i de planerade musikaktiviteterna. Kontextbeskrivningen beskriver den fysiska, sociala och kognitiva miljön på småbarnsavdelningarna. Den fysiska omgivningen beskriver de sju småbarnsavdelningarnas utrymmen där musikstunderna hålls och utrymmenas möblering liksom pedagogernas materialanvändning. Interaktionen mellan pedagoger och barn går som en röd tråd genom hela resultatredovisningen och denna inledande redogörelse ska därför ses som en kort allmän beskrivning av det sociala samspelet under musikstunderna. Den kognitiva lärandemiljön skildras i sin tur med utgångspunkt i de musikaliska byggstenarna sjungande, spelande, aktivt lyssnande och rörelse.

Analys av barnvisornas texter

Barbosa da Silva (1996) redogör för olika typer av textanalyser som en form av kvalitativ analys där valet av textanalys beror både på texttyp och på syftet med analysen. Då barnvisornas texter i föreliggande studie ska tolkas utifrån deras innebörd ligger den informativa textanalysen nära, eftersom den kan användas för att beskriva och informera om världen och verkligheten. Ordet ”tolkning” kan också ges olika betydelser. Tolkningen kan antingen syfta på processen eller en aktivitet eller alternativt på processens resultat. Tolkningen av texterna ses i föreliggande studie som process vilket enligt Barbosa da Silva (1996) innebär att forskaren tar olika steg i fastställandet av textens semantiska mening eller budskap. Denna process innebär att tolka, klargöra och förtydliga samt att förklara för att bättre förstå. Målet med analysen är därför att uppnå en rimlig tolkning av

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

innebörden i sångtexterna. Barbosa da Silva anser att en rimlig tolkning, enligt generositetsprincipen, innebär att forskaren väljer den tolkning som gör texten maximalt intressant, men också sakligt och logiskt sammanhängande. Här är det också viktigt att veta att det är jag som forskare som tolkar texterna utifrån min förförståelse. Jag försöker alltså inte analysera texterna utifrån ett barn- eller pedagogperspektiv.

I studien försöker jag således finna en djupare innebörd i barnvisornas texter. Samtliga 133 sångtexter skrivs ut för att jag ska ha möjlighet att läsa en text åt gången i sin helhet och försöka spåra en djupare innebörd av texten. Barnvisornas texter följer således inte automatiskt texterna som de återges i olika sångböcker, utan här har jag valt att skriva ner dem helt i enlighet med hur de sjungs på daghemmens småbarnsavdelningar.

Barnvisornas melodiomfång

Ödman (1995) betonar att det som en forskare har att tillgå då han eller hon analyserar verkligheten ofta är texter. Han anser en text vara förutom en primär text också t.ex. en sångtext men även noter och tabeller kan beskrivas som texter. Dahlstedt (1992) har en liknande syn som Ödman. Dahlstedt anser att det inte finns någon annan väg till analys än den som går via språket och för ett kultursammanhang gemensamt beteende. Som språk räknar han också mer eller mindre formaliserade beskrivningssystem som notskrift respektive bokstavs- och siffersymboler.

När det gäller barnvisornas melodier får läsaren ta del av tonomfånget och tonsprånget i de barnvisor som under forskningsperioden sjungs på småbarns-avdelningarna. Jag har först sökt upp de 133 barnvisorna i sångböcker för att jämföra om de melodimässigt sjungs på samma sätt som deras melodier är nertecknade i noterna. Då jag funnit alla de barnvisor som motsvarar melodin som sjungs i daghemmen redovisas tonomfånget på samtliga 133 barnvisor i tabellform (se bilaga 1). Här kan läsaren själv kontrollera analysen av tonomfång och tonsprång. Jag väljer att presentera mätningens resultat i tre kategorier. Denna indelning synkroniserar med den i studien presenterade teoretiska grunden för mer eller mindre lämpliga tonomfång för små barn. Omfånget presenteras i intervallform och barnvisornas tonsprång redovisas i samband med barnvisans tonomfång. Denna forskningsfråga redovisas kvantitativt. Det som statistiskt sett är av vikt i denna redovisning är materialets spridning och materialets medelvärde vilka båda redovisas i resultatet.

Pedagogernas förmedling av barnvisornas texter, barnvisornas melodier, musikens grundelement och instrumentanvändning

Den tredje forskningsfrågan är praxisorienterad och rör pedagogernas didaktiska handlande under musikunderna på daghemmens småbarns-avdelningar. Peda-

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

gogernas *förmedling av barnvistexterna* har analyserats på följande sätt: Jag har ur videofilmerna valt ut de episoder där pedagogerna förmedlar barnvisornas texter till barnen. Jag har sedan skrivit ner dem som korta episodbeskrivningar och därefter kategoriserat materialet utifrån likheter och skillnader i pedagogernas sätt att förmedla barnvisornas texter till barnen.

Pedagogernas förmedling av *barnvisornas melodier* har analyserats på liknande sätt som pedagogernas förmedling av barnvisornas texter. När det gäller pedagogernas fokusering på barnvisornas melodier går jag igenom det bandade materialet ett antal gånger för att genom tolkning av pedagogernas handlande och kommunikation finna de episoder där pedagogerna fokuserar på barnvisornas melodier. De utvalda episoderna skrivs därefter ner och kategoriseras utgående från pedagogernas olika sätt att fokusera på barnvisornas melodier. Även *pedagogernas fokusering på instrumentanvändning* följer samma analysförfarande som de två tidigare nämnda. I fråga om pedagogernas *förmedling av musikens grundelement* är grundelementen däremot färdigt givna. Jag koncentrerar mig på ett grundelement åt gången och underkategorierna representerar variationen av pedagogernas handlande och kommunikation, där pedagogerna behandlar ett visst grundelement.

Barns omedelbara musikuttryck

Begreppet omedelbara uttryck står här för det som barnen frivilligt och självmant lyfter fram. Episoder ur datamaterialet tolkas utifrån barnens omedelbara handlingar och verbala och icke-verbala uttryck som synkroniserar med de utvalda dimensionerna. De kategorier som genereras ur materialet visar vad barnen under musikstunderna väljer att lyfta fram visavi barnvisornas texter eller musikens grundelement.

Den sista dimensionen i studien som rör barns omedelbara uttryck med olika instrument skiljer sig från de tidigare i och med att den har ett annat utgångsläge än de tidigare redovisade dimensionerna. Observationen av barnen sker inte denna gång under de av pedagogerna ledda musikstunderna, utan i en av mig, speciellt tillrättalagd miljö med olika instrument. Två till tre barn åt gången besöker denna musikmiljö där barnens omedelbara uttryck dokumenteras med hjälp av videoobservation. De kategorier som genereras baserar sig på hur barnen använder instrumenten och skapar musik. Tolkningen av barnens handlande leder till en större förståelse av hur och till vad barnen använder instrumenten i en miljö där de fritt får experimentera och improvisera.

5.4 Studiens kvalitet

Larsson (2005) anser att föreställningen om kvalitet i vetenskapliga arbeten är fundamental. Han lyfter därför fram tre kriterier för kvalitet i framställningen av *kvalitativa metoder som helhet*. Dessa är perspektivmedvetenhet, intern logik och etiskt värde. Perspektivmedvetenheten utgår från att sanningen är relativ och alltid gömmer ett perspektiv bakom de beskrivningar av verkligheten som görs. Här gäller det således för forskaren att så tydligt som möjligt redovisa för sin förförståelse och samtidigt avgränsa sig till det som är rimligt relevant. Perspektivmedvetenheten kan förtydligas genom att forskaren redovisar för forskningsläget och de hypotetiska tankar som tidigare lyfts fram och även väljer en tolkningsteori. Forskaren kan också med fördel lyfta fram de personliga erfarenheter som har betydelse för tolkningen (se 5.3). Det handlar således om att tydligt klargöra den egna forskningsansatsen samt lyfta fram konsekvenserna av valet (se 5.2).

Också Guba och Lincoln (2005) anser det viktigt att forskaren tydliggör sin positionering, alltså explicit gör sina metodologiska ställningstaganden synliga. Positioneringen fungerar i kvalitativa studier som vägledare för tolkningen och underlättar på det sättet också läsarens tolkning. En tydlig positionering visar forskarens förförståelse och förhållningssätt till ämnet. Ödman (1995) tar upp flera aspekter på varför akribi, alltså noggrannhet och tillförlitlighet inom vetenskapen, är så viktigt. Det gäller för forskaren att först och främst dokumentera på rätt sätt eller med andra ord att återge data korrekt. Att finna heltäckande svar på problemställningarna i en avhandling är också essentiellt och utgör bas för all forskning, menar han. Om grunden vacklar är det svårt att godkänna arbetet som helhet. Vidare är kravet på akribi särskilt angeläget i kvalitativ forskning, eftersom forskarens huvudmedium är språk och text och med dessa är det lättare att misslyckas än med kvantitativt material, menar Ödman (1995).

Det andra kriteriet som Larsson (2005) lyfter fram då det gäller kvalitativa metoder som helhet är intern logik. Detta kriterium handlar om att forskningen ska vara en väl sammanfogad konstruktion och ett slutet system där samtliga delar ska ha en funktion. De slutsatser som görs i forskningen ska kunna återspeglas på forskningsfrågor, teori och tidigare forskning. Det ska således enligt Larsson (2005, s. 21) ”råda en harmoni mellan forskningsfrågan, antaganden om forskning och det studerade fenomenets natur, datainsamlingen och analystekniken”. Också Lincoln och Guba (2000) anser att forskaren ska sträva efter att resultaten har någon mening. Det finns många tekniker som forskare kan ty sig till för att försäkra sig om att resultaten har en bindning till eller grund i materialet. Dels ska forskaren försöka förklara bakomliggande antaganden och teorier som ligger till grund för undersökningen. Dels ska han eller hon också förklara sin ställning i förhållande till den grupp som studeras, förklara kriterierna för val av informanter och ge en beskrivning av dem samt beskriva det sociala sammanhang ur vilket informationen är tagen. I föreliggande studie sker detta bl.a. i kapitel 5.3.1 och i kontextbeskrivningen. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen och Saari (1996) häv-

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

dar att oklara begrepp kan förvansa resultaten. Begreppens otydlighet påverkar analysen av materialet som i sin tur försvagar tillförlitligheten. Rapporteringen har således misslyckats om de centrala begreppen blir oklara för läsaren. I föreliggande studie försöker jag redan i inledningskapitlet lyfta fram de centrala begrepp som har betydelse för förståelsen av denna studie. Det tredje kriteriet som Lasson lyfter fram inom ramen för kvalitet i framställningen är etiskt värde (se 5.4.1).

De resultat som redovisas i kvalitativa studier kräver alltid en särskild uppmärksamhet, anser Larsson (2005). En avgörande aspekt för *kvalitet i avhandlingars resultat* är innebördsrikedom som handlar om att gestalta någonting så att nya innebörder uppstår. Detta kräver en ingående beskrivning av en kulturs konkreta vardag och signifikanta innebörder. Saknas detta så förlorar analysen sin mening och läsaren förstår inte vad analysen betyder och grundar sig på. Läsaren borde också kunna få en insikt i hur undersökningsobjekten uppfattar eller upplever sin omvärld då han eller hon fördjupar sig i resultaten. Läsaren kan i den aktuella undersökningen få en förståelse av vad analysen grundar sig på genom att ta del av den mångfald av redovisade innebörds kategorier, kategorier och underkategorier som beskriver barnens musikaliska lärandemiljö.

En annan aspekt då det gäller kvalitet relaterade till studiens resultat är struktur, vilket i sin tur handlar om att resultaten ska vara överskådliga. Beskrivningarna får då inte vara luddiga. I föreliggande studie har jag medvetet valt att inleda varje redovisad dimension i resultatredovisningen med en figursammanställning som förtydligar dimensionens kategorier med underkategorier. Varje aspekt med underliggande dimensioner sammanfattas också för strukturens och läsvänlighetens skull. Jag har också varit mån om att i resultatredovisningen lyfta fram en mångfald av citat och episodbeskrivningar. På detta sätt hoppas jag att läsaren ska få en bild av de planerade musikaktiviteterna i den musikaliska lärandemiljön på de studerade daghemmens småbarnsavdelningar.

Den tredje avgörande aspekten som Larsson (2005) tar upp då det gäller kvalitet i avhandlingsresultatet är teoritillskott. Detta kriterium handlar om hur väl forskaren har relaterat till tidigare teori och huruvida resultaten förändrar tidigare teori. Lasson anser att den egna forskningens resultat ska kunna placeras in i ett tidigare redovisat teoretiskt landskap på ett djupt och snävt sätt. Föreliggande studie kan anses vara grundforskning och försöker täcka ett brett område.

Kvalitativa studier omfattar ofta begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Bjereld, Demker och Hinnfors (2002) beskriver att studiens validitet, d.v.s. tillförlitlighet, kan ungefär översättas med ”i vilken utsträckning forskaren verkligen undersöker det som han eller hon avser att undersöka” eller mer tekniskt formulerat ”graden av överensstämmelse mellan den teoretiska och den operationella definitionen”. När tillförlitligheten är beroende av ”vad” som mäts så är reliabiliteten, d.v.s. generaliserbarheten beroende av ”hur” det mäts. Innebörden av begreppet reliabilitet stämmer, enligt Lincoln och Guba (2000), inte in

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

på den traditionella definitionen av begreppet när det gäller kvalitativ forskning. I stället för reliabilitet kan ”grad av beroende” eller ”sammanhang” användas när det gäller resultatet från informationen. Detta innebär att kvalitativa studier ska sträva efter att resultaten har mening i motsats till kvantitativa studier där det är viktigt att kräva att utomstående ska få samma resultat som forskaren, när de gör analysen och tolkningen på samma sätt.

Larsson (2005) anser att det inte är helt lätt att dra en gräns mellan kvaliteten i framställningen och *validiteten hos resultaten*. Detta beror på att framställningen är så central vid kvalitativa resultat. Validitetskriterierna består enligt Larsson av heuretiskt värde, empirisk forskning, konsistens, det pragmatiska kriteriet och diskurskriteriet. Heuretiskt värde kan mätas i om resultaten ger någonting nytt, d.v.s. ett nytt sätt att se på verkligheten. Den empiriska förankringen handlar om överensstämmelsen mellan verklighet och tolkning. I föreliggande studie har jag med hjälp av episodbeskrivningarna och citaten försökt ge läsaren möjlighet att ta del av den ursprungliga kommunikationen och handlingen och genast därefter lyft fram min egen tolkning av beskrivningarna. Ödmans (1995) syn på tolkning utgår från att en tolkning aldrig kan vara total eftersom den alltid är beroende av en viss förståelsehorisont. Ny kunskap och andra perspektiv kan vidga förståelsehorisonten och då kan tolkningarna ytterligare preciseras. En tolkning kan således alltid sägas vara subjektiv och föränderlig.

Konsistenskriteriet ligger mitt i det hermeneutiska hjärtat. Det handlar om samspelet mellan del och helhet. Det är med hjälp av delarna som innehållet i helheten byggs upp, på samma gång som innebörden i varje del beror på helheten. Varje bit i pusslet måste således stämma för att bilden av helheten ska framträda. Det pragmatiska kriteriet hänförs i sin tur till konsekvenserna av de resultat forskaren åstadkommit och vilket värde resultatet har för praktiken. Relaterat till föreliggande studie kan frågan vara om studiens tolkning genom sina kvaliteter kan skapa en grund eller plattform för en ny förståelse gällande små barns musikstunder i daghem. Det sista kriteriet, nämligen diskurskriteriet, handlar om hur väl forskaren klarar av att försvara sitt arbete och argumentera för olika val som genomsyrat avhandlingen.

Vid all kvalitativ forskning är det viktigt att läsaren kan lita på forskarens tolkning. Kvale (1997) lägger fram två metoder som var för sig kan bidra till förtroende. Det ena är att använda sig av flera medbedömare och redovisa hur resultaten sammanfaller. Det andra utgår från att forskaren förklarar tillvägagångssättet och exemplifierar sina tolkningar med utdrag ur analysmaterialet. Jag har i föreliggande studie försökt diskutera datainsamlingen, genomförandet och analysen av datamaterialet. Sångtexterna och citat av samspelet mellan pedagogerna och barnen samt episodbeskrivningar av barns handlande finns med för att läsaren ska ha en möjlighet att följa med och bedöma de tolkningar som gjorts i studien. Däremot har det inte varit möjligt för mig att använda flera medbedömare. Materialet är rätt omfattande och skulle kräva mycket engagemang av medbedömarna. För att underlätta för läsaren att ta del av analysen finns det i en

bilaga nämnt i vilka sångböcker barnvisorna kan hittas. Jag har också försökt att så utförligt som möjligt beskriva de olika stegen och besluten som jag gjort under olika skeden i studien för att säkerställa studiens kvalitet. Tidigare i denna studie har det framhållits hur starkt hermeneutiken betonar forskarens krav på erfarenhet inom forskningsområdet men också på enhetlighet mellan vetenskap och personlighet på alla nivåer i forskningsprocessen. Detta innebär att det är både omöjligt men inte heller önskvärt att helt utesluta subjektiva värderingar i forskningsprocessen.

5.4.1 Etiska frågeställningar

Det är viktigt att ta hänsyn till etiska aspekter i all forskning, anser Merriam (1994). Även Larsson (2005) hävdar att god etik är en viktig aspekt inom vetenskapliga studier. Det har under arbetet med föreliggande studie visat sig att de etiska frågeställningar är aktuella under hela forskningsprocessens gång och därför bör de beaktas i forskarens alla överväganden. Under kapitel 5.3.1 och 5.3.2 kan läsaren ta del av forskarens etiska tillämpningar gällande föreliggande studie. Här kommer de etiska frågeställningarna att behandlas utgående från bl.a. vad Forskningsetiska delegationen i Helsingfors (2009) anser är det viktigaste att beakta gällande integritetsskyddet vid humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning. Delegationen anser att all forskning bör följa den forskningsetiska delegationens anvisningar. Det lyfts också starkt fram att deltagarnas människovärde bör respekteras.

Forskningsetiska delegationen i Helsingfors (2009) lyfter speciellt fram vikten av att forskningsmaterialet ska skyddas och hållas konfidentiellt. Larsson (2005) betonar att det viktigaste är att skydda deltagarna. Detta innebär att de som deltar i forskning också har gett sitt samtycke till att delta i studien. Även konfidentialitet och medvetandegörandet om deltagandets konsekvenser är viktigt, anser Larsson (2005). Forskaren bör då vara insatt i riskerna för att deltagare kan drabbas av de tolkningar hon eller han gör. Det kan också uppstå problem mellan att presentera belägg med full tydlighet och viljan av att skydda individerna som deltar i studien. Den Forskningsetiska delegationen (2009) betonar också respekt för den undersökta personens självbestämmanderätt. Detta betyder att deltagandet i forskningen ska ske på frivillig basis och basera sig på tillräcklig information. Personer som deltar i forskningen kan enligt delegationen ge sitt samtycke antingen muntligt eller skriftligt. Han eller hon har också rätt att när som helst avbryta sin medverkan i undersökningen, men detta betyder ändå inte att de uppgifter han eller hon lämnat fram till dess inte längre kan utnyttjas i forskningen.

Enligt Johansson (2003) befinner sig barn i en underordnad ställning och har endast små möjligheter att hävda sin integritet gentemot forskare och de vuxna som godkänt att barnen deltar i undersökningen. Därför är det av största vikt att

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

forskaren visar respekt genom att sträva efter att gå tillväga så att barnen inte upplever forskarens närvaro påträngande, störande eller integritetskränkande.

Forskningsetiska delegationen i Helsingfors (2009) tar även upp principer som gäller forskningspublikationerna eftersom de i dag är tillgängliga för alla. Här är det viktigt att inga namnuppgifter får förekomma så deltagarna kan identifieras eller andra uppgifter som kan spåra deltagarna såsom arbetsplats, skola, bostadsort, ålder, yrke m.m. Då identifierbara personuppgifter som t.ex. namn, personbeteckning eller adress bevaras bör vårdnadshavarna informeras om forskningen även om den bedrivs i skolor eller i daghem som en del av det normala arbetet.

6 Resultat

Denna resultatredovisning inleds med en kort kontextbeskrivning av planerade musikaktiviteter i den musikaliska lärandemiljön (6.1) omfattande både den fysiska omgivningen och det sociala samspelet, det som sker i förhållandet mellan pedagoger och barn, barn emellan och det som enskilda barn ger uttryck för. Inledningen avslutas med en beskrivning av musikstundens byggstenar: sjungande, spelande, aktivt lyssnande och rörelse.

I resultatredovisningen presenteras sammanlagt fyra olika aspekter av lärandemiljön med fokus på planerade musikaktiviteter. I kapitel 6.2 redovisas barnvisornas texter (A) där läsaren delges resultatet av barnvisetexternas innebörd, pedagogernas förmedling av barnvisornas texter och barnens omedelbara uttryck med fokus på barnvisornas texter. Här fokuseras musiken som ett medel att utveckla mål som ligger utanför musiken som sådan. I kapitel 6.3 redovisas en analys av de barnvisors tonomfång och tonsprång som under forskningsperioden sjungs på småbarnsavdelningarna. Läsaren får även veta på vilket sätt pedagogerna fokuserar på barnvisornas melodier i samspelet med barnen. Denna dimension, d.v.s. på vilket sätt pedagogen lyfter fram barnvisornas melodier är samtidigt en del av musikens grundelement men redovisas här eftersom det så naturligt hör ihop med analysen av barnvisornas melodier. Härefter redovisas musikens grundelement (C) i kapitel 6.4, där både pedagogernas och barnens fokusering på musikens grundelement presenteras. Det sista området som behandlas i kapitel 6.5 är instrumentanvändning (D) där pedagogernas undervisning i instrumentanvändning beskrivs. Kapitlet avslutas med en redovisning av barns musikaliska uttryck i en miljö med olika melodi- och rytminstrument. Denna lärandemiljö avviker från de tidigare nämnda, av pedagogerna planerade musikstunderna, genom att den är planerad och tillrättalagd av forskaren. Kapitel 6.3, 6.4 och 6.5 fokuserar på musiken som ett mål i sig.

6.1 Den musikaliska lärandemiljön – en kontextbeskrivning

I det följande ges en kort beskrivning av de planerade musikaktiviteterna i lärandemiljön i de för studien utvalda småbarnsavdelningarna. Då de planerade musikaktiviteterna är det centrala temat för denna resultatredovisning är det av största vikt att beskriva hur ofta de musikaliska mötena sker. Barn som vistas i musikaliskt stimulerande miljöer får erfarenheter av musik och kan utveckla sin musikalitet. De sju småbarnsavdelningarna har musikstunder flera gånger i veckan. Tre av daghemsavdelningarna har musikstunder varje dag och de fyra andra har musikstunder två till tre gånger per vecka. I alla daghem är musikstunden förlagd till förmiddagarna. Fyra av grupperna håller musikstunden före lunch cirka kl. 10.45, medan de tre övriga barngrupperna håller dem tidigare på förmiddagen, före utevistelsen och de börjar omkring kl. 9.00. Musikstunderna är i medeltal 15 minuter långa och återkommer som nämnts flera gånger i veckan, i vissa daghemsgrupper även dagligen.

6.1.1 Den fysiska omgivningen

Musikstunderna äger oftast rum i småbarnsavdelningarnas utrymmen. Det kan vara i tamburen där en serie sångbänkar står, eller i sovrummet där barnen sitter på de madrasser som finns placerade på golvet. Andra småbarnsavdelningar håller sina musikstunder inne på den öppna avdelningen där barnen sitter på stolar, på golvet eller i en soffgrupp. Ingen av de undersökta grupperna har tillgång till ett speciellt rum avsett för just sång- och musikaktiviteter. I de utrymmen som används finns varken plats för musikinstrument eller för mer utrymmeskrävande rörelselekar. Rummen används även under musikstunderna för andra ändamål. Exempelvis förbereds lunchen i ett av daghemmen i samma utrymme som används för musikstunden och i ett annat daghem används utrymmet även under musikaktiviteterna som ett genomgångsrum. Barnen i den småbarnsgrupp som håller sina musikstunder i sovrummet har den lugnaste miljön.

Barnen i en av småbarnsavdelningarna har gymnastik en dag i veckan och där inleds gymnastikstunderna med sång- och rörelselekar. Den dagen hålls alltså en kombinerad sång- och rörelsestund i daghemmets gymnastiksal. Samma småbarnsgrupp har också en gång i månaden en sång- och musikstund tillsammans med daghemmets övriga avdelningar i gymnastiksalen.

Den material pedagogerna använder sig av under musikstunderna varierar betydligt från daghem till daghem. En del pedagoger använder sig enbart av några rytminstrument och små kort med bilder som associerar till någon sång, medan andra pedagoger använder sig av varierande rekvisita till så gott som varje sång. Pedagogerna använder bl.a. små dockor som föreställer varje enskilt barn i grup-

RESULTAT

pen, djur i olika storlekar av plast och tyg, plakat av kartong med bilder som illustrerar sångtexterna och väskor innehållande olika föremål såsom bilar, djur och handdockor. Pedagogerna använder sig ibland av sångböcker som minnesstöd för sångtext eller gitarrackord och ibland visar pedagogerna upp bilder ur böcker för barnen. Annat material som pedagogerna utnyttjar är en stor papplåda som barnen kan stiga in i, metspö med magnet som barnen använder för att fiska upp pappersfiskar från golvet, snögubbar i kartong med hattar i olika färger och halsdukar, tärningar med olika antal prickar samt speciell rekvisita som används då något barn fyller år. Födelsedagsrekvisitan består bl.a. av ett litet bord, stol, ljus, paket och gratulationskort.

6.1.2 Det sociala samspelet

Pedagogerna fokuserar på vissa regler för allmänt uppförande. De berömmar och bekräftar barnens handlande under musikstunderna. Det förekommer också ett rikt socialt samspel när barnen på småbarnsavdelningarna musicerar med varandra. Barnen deltar på olika sätt i den sociala gemenskapen. En del barn både sjunger och utför rörelserna under musiksamlingarna, medan andra barn endast gör rörelserna. Vissa barn varken sjunger eller utför rörelserna, men iakttar pedagogen mycket koncentrerat. En liten grupp barn, alltså ett par barn i varje barngrupp, kan då och då avlägsna sig från musikstunden eller hitta på saker som pedagogen anser störande. I några fall då barnen är mycket små accepterar pedagogen att ett barn börjar leka utanför samlingsringen, men oftast tillrättavisas barnet och ombeds komma tillbaka till sin plats. Kommer inte barnet frivilligt hämtar pedagogen barnet tillbaka till musiksamlingen.

Uppmärksammande av enskilda barn

Det är oftast vid inledningen av musikstunderna som de enskilda barnen uppmärksammas mest. Musikstunderna börjar vanligen med en för barnen bekant inledningssång. Namnsången är exempel på en sådan sång, och i den sången nämns varje barn vid namn. Då barnets namn nämns i sången ska han eller hon vinka till svar eller svara ”här”. Godmorgonsången är en annan inledningssång där alla barn hälsas godmorgon. Nästan lika vanligt är det att barnen får säga sina namn varefter pedagogen antingen ensam eller tillsammans med barnen räknar antalet barn som är närvarande. Pedagogerna nämner de frånvarande barnen vid namn och säger hur många de är. En del daghem har små tygdockor som föreställer varje enskilt barn. Föräldrarna har tillverkat dockorna och försökt få dem att likna barnen med hjälp av rätt ögonfärg och hårfärg. Pedagogerna tar upp en docka i sänder ur ett hus gjort av filttyg som föreställer barnens hem och frågar om barnet ifråga är på plats. Barnen ska svara om de är på plats eller alternativt ger pedagogen en förklaring till varför något barn är frånvarande. I ungefär en tredjedel av musikstunderna förekommer det ingen speciell

RESULTAT

inledning alls, utan pedagogen börjar sjunga en för barnen bekant sång och barnen förväntas falla in i sången.

Kontaktskapande

Under musikstunderna på småbarnsavdelningarna uppstår det en hel del situationer där barnen på olika sätt samspelar med varandra. Barnen sjunger och spelar på rytminstrument tillsammans. Ibland hjälper ett äldre barn spontant ett yngre barn med olika uppgifter. Uppgiften kan t.ex. vara att få fram rätt finger i en fingerlek, eller att hitta rätt kroppsdel i en sång. Äldre barn hjälper också ibland yngre barn med att spela på olika rytminstrument. Att bjuda upp till en dans och dansa med varandra och därefter niga och bocka för varandra som tack är andra samspelssituationer som ibland förekommer i småbarnsgrupperna. I sångtexterna som barnen sjunger förekommer det att barnen uppmanas hälsa på varandra, att ta varandra i hand, att hoppa, klappa och stampa tillsammans eller falla ihop i en hög tillsammans. Dessa inslag av samspel som barnen tar del av uppskattas alldeles speciellt av dem. Barnen skrattar öppet och ljudligt i samband med dessa samspelssituationer.

I fyra av de sju daghemsavdelningarna ansvarar en ensam pedagog för musikstunderna. Den övriga personalen utför andra uppgifter i andra utrymmen under tiden musikstunderna hålls. I de återstående tre småbarnsavdelningarna är däremot samtliga vuxna med under musikstunden. De vuxna sjunger alltid tillsammans med barnen och hjälper dem med olika uppgifter. De kan exempelvis hjälpa ett barn att dansa runt, eller så kan de hjälpa ett barn med handrörelserna i olika sånger genom att föra barnets händer på ett önskat sätt. Pedagogerna följer sångtexterna i sångerna och hälsar och skakar hand med barnen. De går runt och vidrör barnens olika kroppsdelar i enlighet med sångtexten. Pedagogerna ställer också frågor till barnen och diskuterar med dem. De lyfter ibland upp ett yngre barn i sin famn som ännu inte lärt sig att gå och röra sig i olika sånglekar. Barnen söker sig ibland också till pedagogernas famnar.

Pedagogerna planerar också ibland aktiviteter där det förväntas att barnen ska uppträda för varandra. De vanligaste situationerna då detta sker är då barnen dansar inne i ringen, antingen ensamma eller tillsammans med några andra barn. Andra situationer där de kan sägas uppträda för varandra är då de föreställer något djur eller ett motorfordon och rör sig på olika sätt inne i ringen. Ibland uppträder också ett enskilt barn inne i ringen och utför olika motoriska rörelser. Barnet kan t.ex. klappa, stampa eller hoppa inne i ringen. Ibland spelar ett barn eller några barn åt gången på ett rytminstrument, medan de övriga barnen tittar på och lyssnar. Då ett ensamt barn ska agera den första elefanten i sångleken ”En elefant balanserade” eller loket i sången ”Tingelingeling, tåget går” syns det på barnets kroppspråk att det är spännande och att det är en stor utmaning.

RESULTAT

Socialt önskvärda handlingar

Pedagogerna tar upp vissa regler för allmänt uppförande med barnen under musikstunderna. Förutom att pedagogerna uppmanar barnen att sitta vackert och stilla ska de också vara tysta för att pedagogerna ska kunna inleda sjungandet. Andra regler som barnen ska och bör följa är att de ska sjunga och spela tillsammans. Pedagogerna ber dem att börja sjunga och spela samtidigt och säger sedan att de ska vara aktsamma om instrumenten. Instrumenten måste få "vila" tills sången och spelet börjar och barnen ombes att spela varsamt på sina instrument, annars kan de, enligt pedagogerna, gå sönder. De får också veta att alla bör sluta spela samtidigt. Spelandet på rytminstrument ger pedagogerna möjlighet att uppmärksamma barnen på hur de ska uppföra sig socialt. Barnen turas om att spela och lyssna på varandra vilket innebär att de måste vänta på sin tur. De får även öva sig att vänta på sin tur, då ett barn i sänder ska komma och dra ett kort ur en kortpacke som pedagogen håller i sin hand. De får också hämta annan rekvisita som pedagogerna använder sig av.

I situationer då barnen börjar kivas med varandra, uppmanar pedagogerna barnen att vara snälla mot sina kamrater. Pedagogerna önskar och förväntar sig att barnen efter avslutad dans ska vända sig mot varandra och niga och bocka. De som dansar uppmanas att bjuda upp något av de barn som ännu inte blivit upp-bjudet. Det är viktigt enligt pedagogerna att alla barn får delta i sångleken.

Beröm och bekräftelse

Pedagogerna berömmar ofta barnen under musikstunderna. Det vanligaste är att de berömmar hela barngruppen för något de gjort. Barnen får beröm för sitt sjungande och spelande eller för att de kunnat låta instrumenten "vila". Ibland berömmar de vuxna också ett enskilt barn för dess agerande eller nya idé. Pedagogerna ger för det mesta barnen en förklaring för vad de ansett vara bra då de berömmar dem. De bekräftar barnen på småbarnsavdelningarna, då de tolkar deras kroppsliga handlingar och ger en verbal förklaring på vad de tror att barnet försöker ta fasta på.

6.1.3 Musikstundernas byggstenar

Under musikstunderna sitter barnen i ring tillsammans med pedagogen. Detta gör det möjligt för alla att ha ögonkontakt med varandra. Pedagogen och barnen kan på så vis med lätthet se varandras agerande, höra varandras kommentarer och notera varandras önskemål. Samtliga musikstunder sker i full grupp med maximalt tretton barn. Endast vid ett tillfälle händer det att pedagogen delar gruppen i två delar. Det förekommer få situationer under musikstunderna där barnen tillåts skapa eller använda sig av sin egen fantasi och idériakedom. Sång-

RESULTAT

erna, melodierna och ramsorna framförs sällan med några inslag av improvisation.

Sjungande

Av alla aktiviteter under musikstunderna i småbarnsavdelningarna är sångutövandet den vanligaste aktiviteten. Pedagogerna sjunger alltid tillsammans med barnen och sångerna sjungs från början till slut. Då pedagogerna presenterar en ny sång sker presentationen på tre sätt. Antingen sjunger hon ensam den nya sången en eller flera gånger i sin helhet eller så läser hon igenom den nya sångtexten några gånger och därefter förväntas barnen försöka sjunga sången tillsammans med pedagogerna. Någon enstaka gång förekommer det också att hon sjunger en kort sekvens av sången och ber barnen upprepa den och fortsätter på detta sätt tills den nya sången är sjungen i sin helhet. Pedagogerna väljer oftast sångerna som barnen sjunger och barnen ges inte möjlighet att ta egna initiativ. Barnens önskemål beaktas vissa gånger, men inte alltid. Ibland får dock barnen själva välja bland sånger inom det tema pedagogerna valt.

Spelande

Då pedagogerna väljer att använda sig av musikinstrument under musikstunderna visar det sig att det alltid är rytminstrument som barnen ska spela på. Vanligtvis sjunger de samtidigt som de spelar, men ibland bara spelar de i mindre grupper eller enskilt. Någon enstaka gång sjunger pedagogerna frågorna till en sång och barnen förväntas då svara sjungande och spelande på sina rytminstrument. Ibland spelar pedagogerna och barnen taktfast varje barns namn indelat i stavelser. Fyra av småbarnsgrupperna använder aldrig musikinstrument, medan en småbarnsavdelning har självtillverkade rytminstrument. De självtillverkade rytminstrumenten är gjorda av små rör fyllda med ris. De två övriga grupperna spelar på olika speciellt för ändamålet inköpta rytminstrument. Barnen får på den ena av de två sistnämnda avdelningarna själva välja vilka instrument de vill spela på. De rytminstrument som används i grupperna är handtrummor, ringtrummor, klaves (rytmpinnar), rörblock, trianglar och bjällror samt maracas av olika slag. I två av småbarnsgrupperna ackompanjerar pedagogerna vissa sånger på gitarr.

Aktivt lyssnande

De få gånger det förekommer aktivt lyssnande under musikstunderna uppmanas barnen lyssna till olika instrument, främst rytminstrument eller till pedagogerna som trallar en sång. Vid en sång- och musikstund, som är gemensam för hela daghemmet, uppmanas barnen att lyssna till pianospel. En gång uppmanar en av pedagogerna barnen att lyssna till ljud i rummet. Barnen ligger på madrasser på golvet och pedagogerna uppmanar barnen att blunda för att kunna koncentrera sig

RESULTAT

bättre. Vid en av småbarnsavdelningarna har pedagogen en liten klocka och en liten leksaksfågel vilkas klang och kvitter barnen uppmanas att lyssna till. Dessa klang- och kvitterljud anses symbolisera en nyckel som barnen och pedagogen behöver för att komma in genom porten till ”musiklandet”.

Rörelse

Det förekommer ofta att pedagogen och barnen utför vissa rörelser då de sjunger. Cirka sju sånger av tio kombineras med beskrivande kroppsrörelser. De rörelsemönster som förekommer under musikstunderna på småbarns-avdelningarna och som utförs då barnen sjunger, trallar eller läser ramsor kan delas in i finmotoriska och grovmotoriska mönster. Finmotoriska rörelsemönster är små rörelser med fingrar, händer, ögon och ansikte som utförs då barnen står eller sitter. Det är sällan de yngre barnen lyckas klara av de finmotoriska rörelserna såsom att ta fram ett finger i taget eller vinka med ett finger. De äldsta barnen i gruppen klarar däremot väl av dessa rörelser. De grovmotoriska rörelsemönstren, som används till de flesta barnsångerna, består av stora rörelser med händer, armar, fötter och ben. Då sitter, ligger eller rör sig barnen vanligtvis på golvet. I de grovmotoriska rörelsemönstren ingår rörelser som går ut på att barnen står, går, hoppar, kryper, ligger eller dansar omväxlande till sångtexten. Sånger ledsagade av grovmotoriska rörelser är mycket omtyckta av barnen och de önskar sig ofta dessa sånger. Barnens spontana rörelser begränsas emellanåt då pedagogen ber barnen sitta stilla.

Under en enda kombinerad musik- och rörelsestund låter pedagogen barnen dansa fritt till svängig musik från kassettbandspelare. Under en annan sång- och rörelsestund får barnen själva ta initiativ och tänka kreativt då de ombes att välja vilket djur de vill föreställa. De får då undantagsvis själva, utan regi, ta initiativ till hur djuret de föreställer ska agera.

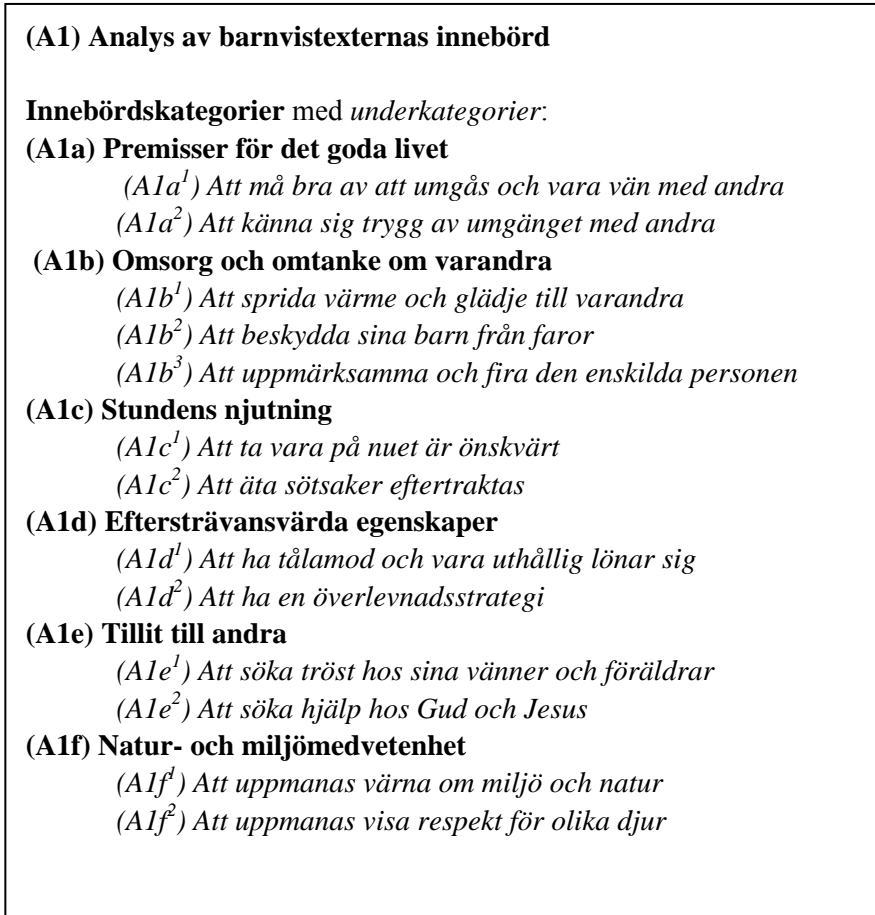
6.2 Barnvisornas texter (A)

Den första aspekten, Barnvisornas texter (A) redovisas i detta kapitel. Här lyfts musiken fram som ett medel att utveckla mål som ligger utanför det musikaliska fältet som sådant. Här fokuseras på tre olika dimensioner av aspekten:

- (A1) Analys av barnvistexternas innebörd (6.2.1)
- (A2) Pedagogernas förmedling av barnvisornas texter (6.2.2)
- (A3) Barns omedelbara uttryck gällande barnvisornas texter (6.2.3)

RESULTAT

Här nedan presenteras en schematisk sammanställning av de innebörds-kategorier och underkategorier som redovisas gällande dimensionen (A1) Analys av barnvistexternas innebörd.



Figur 1.5 Dimension (A1) Analys av barnvistexternas innebörd – innebörds-kategorier med underkategorier

6.2.1 Analys av barnvistexternas innebörd (A1)

Barnen i daghemmens småbarnsavdelningar hör så gott som dagligen många barnvisor. Avsikten med forskningsfrågan är att belysa vilken textinnebörd som kan tänkas överföras till småbarn genom barnvisornas texter under musik-

RESULTAT

stunderna. Analysen av sångtexterna resulterar i sex innebörds-kategorier och dessa är:

- (A1a) Premisser för det goda livet
- (A1b) Omsorg och omtanke om varandra
- (A1c) Stundens njutning
- (A1d) Eftersträvansvärda egenskaper
- (A1e) Tillit till andra
- (A1f) Natur- och miljömedvetenhet

(A1a) Premisser för det goda livet

Barnen på småbarnsavdelningarna får ta del av sångtexter vilkas innebörd förmedlar förutsättningar för människan att leva ett gott liv. Sångtexterna betonar vikten av att vara tillsammans och ha vänner. Det är viktigt att knyta vänskapsband. Människor mår bra av att umgås med andra och enligt texterna är umgänget också en källa till glädje. Umgänge och vänskap bidrar också till trygghet. Innebörds-kategorin har följande två underkategorier:

- (A1a¹) Att må bra av att umgås och vara vän med andra
- (A1a²) Att känna sig trygg av umgänget med andra

(A1a¹) Att må bra av att umgås och vara vän med andra

Sångtexterna som barnen får höra och sjunga ger vid handen att de bör leva tillsammans. Texterna betonar att människor mår bra av att umgås med andra. Det är enligt texterna bra att gå ut och vandra tillsammans och att leka med varandra. Enligt barnvisttexterna är vänskap och vänner det bästa man kan ha. Den finaste belöning som kan fås är vänskap. Enligt sångtexterna ska en vänskapshand räckas ut och fasta band knyts. Det är önskvärt att räkna våra händer till alla våra vänner. Genom sångtexterna får barnen lära sig att ju mer de är tillsammans desto gladare blir de. Vi ska vara vänner med varandra – med alla människor på jorden. Det påverkar humöret positivt att umgås med andra. En ensam person blir glad av att få sällskap en stund. Alla människor blir också glada av att få hjälp av en pigg och glad person. Det är enligt sångtexterna tråkigt att vara ensam. I en sångtext sjungs att ”bara jag slapp att så ensam här gå”. Enligt sångtexterna ska vännen vara söt, rar, glad, pigg, välvillig och vänlig. Några exempel:

RESULTAT

Tillsammans

Tänk, att du är du och tänk, att jag är jag,
tillsammans har vi det bra.

Ja, tänk, att du är du och tänk att jag är jag,
tillsammans har vi det bra.

Vänner

Vi är alltid vänner med varandra,
vänner är det bästa man kan ha.

Ju mer vi är tillsammans

Ju mer vi är tillsammans, tillsammans, tillsammans,
ju mer vi är tillsammans dess gladare vi blir.

För dina vänner är mina vänner och mina vänner är dina vänner.

Ju mer vi är tillsammans dess gladare vi blir.

Innebörden av dessa sångtexter är således att det är bra och nyttigt att vara tillsammans med andra människor. Att ha vänner och uppleva vänskap är det bästa i livet. Människor mår bra då de umgås med varandra. Människors humör påverkas också positivt av gynnsamt umgänge och vänskap, och människor ska visa sin vänskap och umgås genom att räcka ut en hjälpende hand. Vänskap är en stor rikedom som binder oss människor samman med fasta och starka band till varandra och dessa band bidrar till glädje i livet. Ensamhet anses enligt barnvistexterna vara något tråkigt som gärna kan bytas ut mot samvaro med andra.

(A1a²) Att känna sig trygg av umgänget med andra

Sångtexterna uppmanar barnen att ta varandra i hand. Att vandra i skogen eller att vara ensam kan kännas otryggt och då är det bra att hålla ihop och vara flera tillsammans för att det ska kännas tryggare. Det ger trygghet att hålla en vän i handen när kvällen blir mörk och kuslig och när vägen känns tröttsam att gå. Ingen vill enligt sångtexterna vara ensam och speciellt då fara hotar är det en stor trygghet att kunna vända sig till någon annan. I en barnvisa inger det mod och styrka att ha ett troll i fickan, eftersom trollet är ens kompis. I en annan barnvisa är det djuren som söker skydd hos en människa. Ett par exempel:

Att hålla en sten i handen

Att hålla en sten i handen, en liten och rund och len, kan göra en lugn.

Så konstigt! Det är ju bara en sten, det är ju bara en sten.

Att hålla en vän i handen är tryggare stöd ändå, när kvällen blir mörk och kuslig och vägen tröttsam att gå, och vägen tröttsam att gå.

RESULTAT

Vem krefsade på dörren

Vem krefsade på dörren? Det var min lilla hund,
Som ville ligga i min säng en liten, liten stund.
Vem jamade på trappan? Det var min lilla katt.
Som inte gärna ville bli en ensam katt i natt.
Vem kacklade vid knuten? Det var min lilla tupp.
Han var så rädd för räv och hök. Jag måste låsa upp.
Nu ligger vi och pratar tillsammans i min säng,
Och alla har det varmt och skönt och ingen alls är rädd.

Innebörden av dessa sångtexter är att det är tryggare att vara flera då något spännande, skrämmande eller svårt inträffar. Det är tryggt och lugnande att ha en vän att söka tröst och styrka hos och det gör livet lättare och bättre att inte behöva möta alla svårigheter ensam.

(A1b) Omsorg och omtanke om varandra

Barnen får ta del av sångtexter som säger hur de ska förhålla sig till varandra. Omsorg och omtanke om varandra tas upp i flera barnvisor. I sångtexterna uppmanas barnen att sprida värme och glädje till varandra. Föräldrar ska också vara ansvariga för och beskydda sina barn. Samtidigt som människor ska ta ansvar för varandra ska de också enligt sångtexterna uppmärksamma och bejaka varandra på olika sätt. Denna innebördskategori har tre underkategorier och dessa är:

- (A1b¹) Att sprida värme och glädje till varandra
- (A1b²) Att beskydda sina barn från faror
- (A1b³) Att uppmärksamma och fira den enskilda personen

(A1b¹) Att sprida värme och glädje till varandra

Barnen får genom sångtexterna uppmaningar att sprida värme och glädje bland sina kamrater och medmänniskor. Alla människor kan och bör sprida värme och glädje till varandra. Den som är dyster blir glad av uppmuntran. Att glädja andra genom att själv vara glad och klappa och stampa är ett annat budskap som barnen delges i sångtexterna. Att knäppa med fingrarna och säga hej till en vän ger glädje och genom att man själv är glad sprids glädjen till andra. Att sprida värme och glädje till ensamma människor görs enklast genom att notera dem, hälsa på dem och stöda och hjälpa dem. Genom att sjunga en sång sprids också glädjen. En annan sångtext förmedlar budskapet och vikten av att sprida glädje i ens eget hörn. Några exempel:

RESULTAT

Tända ljus

Låt oss alla tända vårt ljus i dag.
Värme kan vi sprida både du och jag.
Ljus behöver den som dyster är i sinn.
Så lys du där i din vrå, så lyser jag i min.

Vill du göra nån glad i dag

Vill du göra nån glad i dag, då ska du hälsa på ett slag.
Hos någon ensam person, sjung en glad liten ton.
Vill du göra nån glad i dag.
Vill du göra nån glad i dag, ska du lyssna på mitt förslag:
Spring ett ärende kvickt, gör det villigt och piggt.
Vill du göra nån glad idag?

Klappa händerna

1. Klappa händerna när du är riktigt glad.
Klappa händerna när du är riktigt glad.
Du kan också glädja andra som på denna jorden vandra,
klappa händerna när du är riktigt glad.
2. Stampa fötterna när du är riktigt glad...
3. Knäpp med fingrarna när du är riktigt glad...
4. Säg hej, hej till vännen din som sitter där...
5. Gör nu alltihop när du är riktigt glad...

Budskapet i dessa sångtexter är att alla människor både kan och bör föregå med gott exempel genom att sprida värme och glädje till varandra. Barnvistexterna lär att människor har ansvar för varandra och att om någon behöver uppmärksamhet, stöd och hjälp eller uppmuntran ska personer i omgivningen ställa upp och stödja och uppmuntra personen i fråga. Barnen kan enligt sångtexterna genom att själva vara glada sprida glädje i sin närmiljö. Då människor hälsar på varandra och hjälper varandra gläder de också samtidigt varandra. Att möta varandra glatt är något eftersträvänsvärt. Enligt en sångtext ska barnen sprida glädje i sin närmiljö.

(A1b²) Att beskydda sina barn från faror

Enligt barnvisornas texter får föräldrar bekymmer då barnen rymmer eller då området som barnen rör sig på blir för stort. Det är farligt för barnen att avlägsna sig för långt bort från sina föräldrar. Det är lättare att leva och övervinna faror då hela familjen är samlad. Det kan vara bekymmersamt att vara förälder. Det hör också till att föräldrarna beskyddar sina barn. Föräldrarna bör fostra barnen och kräva att de ska hålla sig nära dem tills de är tillräckligt stora för att klara sig själva. I en sångtext skriker mamman ut sin rädsla då hon ser sin sons tillsammans med en björn. Björnen avlägsnar sig och faran är över. I en annan barnvisa

RESULTAT

knyter trollmor ihop sina trollbarns svansar då det är tid att lägga sig. Några exempel:

Hönsemor

Hör hönsemor den gamla – ock, ock, ock.

Vill sina ungar samla – ock, ock, ock.

När kycklingarna rymmer – ock, ock, ock,

har hönsemor bekymmer – ock, ock, ock.

Historien om de tre fiskarna

1. Känner du historien om de fiskar små, som bodde i en sjö inte långt härifrån?

De simmade och simmade och simmade runt, för deras mor hade sagt att simning e sunt.

Bob boobi däädi däädi bob boobi sub. Bob boobi däädi däädi bob boobi sub.

De simmade och simmade och simmade runt, för deras mor hade sagt att simning e sunt.

2. Den ena hette Peter och den andra hette Hans, den tredje mins jag ej för han simma ut till havs.

De simmade och simmade....

3. Då kom deras pappa och han sade helt kort. ”Kom hem nu lilla yngel annars tapas du nog bort”.

De simmade och simmade....

4. När de väl var hemma måste alla lova mor, att inte simma långt innan stjärten vuxit stor.

De simmade och simmade.....

Dessa barnvistexter skildrar att föräldrar har ett ansvar att beskydda sina barn från faror. Föräldrarna vill att barnen ska hålla sig nära dem och inte ge sig ut på egna äventyr innan de anses mogna för det.

(A1b³) Att uppmärksamma och fira den enskilda personen

På musikstunderna får barnen höra texter där den som har födelsedag gratuleras med orden Har den äran på födelsedagen. De niger och de bockar inför födelsedagsbarnet. De klappar i händerna, dansar runt, hurrar och sjunger Har den äran på din egen stora dag. Sångtexterna fäster också uppmärksamheten på ett enskilt barn genom att nämna barnet vid namn i sångtexten. Via sångtexterna får barnen uppmuntran och beröm för sitt handlande. Den enskilda personen får också uppmärksamhet och visas respekt i en sång där det frågas om det är tillåtet att pedagogen vidrör ett barn. Denna sång är Får jag känna på kinden din. I texten betonas det att kontakten sker på ett mjukt och behagligt sätt. Även djur visar sin uppskattning av uppmärksamhet och omtanke. Exempel:

RESULTAT

Har den äran

I ringen står en flicka/pojke som fyller år idag.
Vi niger och vi bockar för vårt födelsedagsbarn.
Vi klappar, klappar händer och dansar runt ett slag.
Vi sjunger ”Har den äran på din egen stora dag”.
Hurra! Hurra! Hurra!

Kan du klappa?

Kan du klappa X ? (X= ett barns namn). Javisst kan du det.
Klapp´ och klapp´ och klapp´....
Det går bra lilla vän, vi tar om det igen.
Klapp´ och klapp´...

Innebörden av dessa sångtexter är att människor ska fira och bli firade då de fyller år. I sångerna visas respekt och vördnad för personer som har födelsedag. Sångtexterna uppmärksammar betydelsen av att alla är unika personer med olika personlighet och identitet. Flera av texterna uppmärksammar också ett enskilt barn och berömmar barnets individuella handlande.

(A1c) Stundens njutning

Barnen i småbarnsgrupperna får höra sånger med text som berättar hur de ska förhålla sig till livet. Att njuta av speciella stunder och ta vara på nuet är önskvärt t.ex. genom att njuta av ungdomen eller genom att äta sötsaker. Denna innebördskategori har två underkategorier och dessa är:

(A1c¹) Att ta vara på nuet är önskvärt

(A1c²) Att äta sötsaker eftertraktas

(A1c¹) Att ta vara på nuet är önskvärt

En text uppmanar barnen att dansa då de är unga för då de blir gamla så blir de så tunga. En annan uppmanar dem att inte sitta och dra sig utan stiga upp och hoppa i stället för när de blir gamla så vill ingen ha dem. Exempel:

Dansa min docka

Dansa min docka, medan du är unger, när du blir gammal, blir du så tung.
Dansa, min docka, medan du är unger, när du blir gammal så blir du tung.

RESULTAT

Opp och hoppa

Opp och hoppa, sitt ej och dra dig,
när du blir gammal vill ingen ha dig!
Sitta i en vrå, det kan du väl få,
men mitt unga hjärta får du ej då!
Sitta i en vrå, det kan du väl få,
men mitt unga hjärta får du ej då!

Dessa sångtexters innebörd är att barnen ska ta vara på nuet och sin ungdom. De ska passa på och dansa och hoppa medan de är unga. Då människor blir gamla blir de tunga och då vill ingen ha dem. Sångtexterna förmedlar ett budskap som kan uppfattas som att åldrandet och ålderdomen är något negativt, en belastning. En gammal människa är, enligt sångtexterna, någon som ingen vill ha.

(A1c²) Att äta sötsaker eftertraktas

Texterna i sångerna som sjungs under musikstunderna uppmuntrar barnen att baka kakor, bullar och kringlor och att äta sötsaker. I en sångtext vill barnen äta mycket glass, ja till och med i stora lass för de är galna i glass. I en annan sångtext vill barnen ha stora feta munkar med håll i. I en sång fungerar godsaker som en belöning för något snällt barnen gjort. Är barnen däremot stygga på något sätt kan de inte räkna med att få smaka på godsakerna. Ett par exempel:

Jag vill ha munkar

Jag vill ha munkar, munkar, munkar med håll i, stora feta munkar med håll i.
När jag kommer hem till dig, vill jag inte ha nån leverpastej.
Jag vill ha munkar, munkar...

Sockerbagaren

En sockerbagare här bor i staden,
han bakar kakor mest hela dagen. Han bakar stora,
han bakar små, han bakar några med socker på.

Och i hans fönster hänga julgransaker
och hästar, grisar och pepparkakor.
Och är du snäller, så kan du få,
Men är du stygger, så får du gå.

Dessa sångtexter ger vid handen att godsaker såsom kakor, bullar och glass är något positivt som bakas eller äts med nöje. Glass ska enligt sångtexterna ätas i stora lass. Enligt sångtexterna prioriteras munkar framför leverpastej. Texterna förmedlar alltså en bild till barnen att sötsaker är något härligt som de ska äta mycket av och som de belönas med om de är snälla.

RESULTAT

(A1d) Eftersträvansvärda egenskaper

Barnen får även ta del av barnvistexter som förmedlar vilka goda egenskaper de kan utveckla. Texterna förmedlar det positiva med att ha tålamod och vara uthållig. Det är också eftersträvansvärt att kunna göra upp en överlevnadsstrategi enligt budskapet i sångtexten. Denna innebördskategori har två underkategorier och dessa är:

(A1d¹) Att ha tålamod och vara uthållig lönar sig

(A1d²) Att ha en överlevnadsstrategi

(A1d¹) Att ha tålamod och vara uthållig lönar sig

I en av sångtexterna som barnen får ta del av sägs det att det är bra att ha tålamod speciellt med en hundvalp i huset. Trots att hundvalpen tuggar på strumpor eller jagar gummibollar mitt i natten ska man inte mista tålamodet. En text beskriver en myra som drar och släpar sitt strå till stacken. Myran snubblar och trillar ner för backen flera gånger. Till slut lyckas myran dock komma med sitt strå till stacken. Enligt en annan sångtext måste spindeln ha tålamod och avvakta vädrets makter för att lyckas klättra upp för sin spindeltråd. Människor ska inte möta livet med ”taggarna ut”, som igelkotten, utan vara mjuka, balanserade och trevliga.

Jonte myra

1. Jonte myra klättra upp för backen. Drog och släpa strået sitt till stacken. Men tänk ändå att han snubblade så och trilla ner och föll på nacken.
2. Jonte myra klättra upp för backen. Drog och släpa strået sitt till stacken. Men tänk ändå att han snubblade så och trilla ner och föll på nacken.
3. Jonte myra klättra upp för backen. Drog och släpa strået sitt till stacken. Men tänk ändå att han lyckades då och kom med strået sitt till stacken.

Var inte som en igelkott

Var inte som en igelkott som sticks så fort man rör´n.
Försök att löna ont med gott, sprid glädje i ditt hörn.

Barnen ska inte ge upp, enligt innebörden i barnvistexterna, trots att de möter motgångar. Uthållighet brukar löna sig. Likaså är det bra enligt texterna att ha tålamod och ha ett balanserat trevligt sätt. Även den som är stygg ska enligt sångerna försöka bemötas på ett tålmodigt och positivt sätt.

RESULTAT

(A1d²) Att ha en överlevnadsstrategi

Barnvistexten beskriver trollet som ligger under bron medan den lilla bocken trippar över. Trollet skulle ha möjlighet att äta upp den lilla bocken men då han får höra att det kommer en större och fetare bock efter den lilla väljer han att vänta på den större bocken. Texten beskriver ytterligare en bock som trampar över bron men även denna gång väljer trollet att vänta på en större, fetare bock. Den sista bocken är dock så stor att trollet inte har en chans mot den. De tre bockarna lyckas tillsammans klara av det stora hindret tack vare en gemensam överlevnadsstrategi.

Bockarna Bruse

Lilla bocken Bruse trippar över trollebro.

”Nu tar jag dig”, sa trollet. Vad svarar bocken då?

”Nej, nej, nej ta inte mig! Ta den som är efter mig!

Ta du mellanbocken stor och fet och tjock en.”

Mellanbocken Bruse trampar över trollebro.

”Nu tar jag dig”, sa trollet. Vad svarar bocken då?

”Nej, nej, nej ta inte mig! Ta den som är efter mig!

Ta du stora bocken, stor och fet och tjock en.”

Stora bocken Bruse klampar över trollebro.

”Nu tar jag dig”, sa trollet. Vad svarar bocken då?

”Rädd för dig det är jag ej! Kom du bara upp till mig!

Ja den stora bocken var en fet och tjock en.

Stora bocken Bruse stångar trollet ner i ån,
och alla bockar Bruse går trygga över bron.

Nu är denna visa slut. Bockarna går ofta ut,
att i skogen beta, äta och bli feta.

Denna sångtexts innebörd är att det går att klara av även svåra hinder och situationer. Det förutsätter dock att personen inte ger upp, utan i stället försöker hitta utvägar och strategier som kan föra en närmare målet. Strategin i denna barnvisa leder till att alla bockarna Bruse klarar sig levande över bron.

(A1e) Tillit till andra

Enligt barnvistexterna kan barn söka tröst och hjälp hos sina föräldrar. Det är tryggt att be en vän om hjälp. Sångerna som barnen på småbarnsavdelningarna får ta del av förmedlar budskapet om människans förhållande till Gud och Jesus.

RESULTAT

Människan ges enligt dem möjlighet att söka hjälp hos Gud och Jesus. Innebörds-kategorin har följande två underkategorier:

(A1e¹) Att söka tröst hos sina vänner och föräldrar

(A1e²) Att söka hjälp hos Gud och Jesus

(A1e¹) Att söka tröst hos sina vänner och föräldrar

Barnvistexterna lyfter fram möjligheten att söka tröst och hjälp hos vänner eller föräldrar. Det kan handla om att kunna ta en vän i handen då barnet behöver tröst och stöd eller att kunna vända sig till någon annan i ens umgänge. I en sångtext skadar ekornen sitt ben och sin svans och söker tröst hos sin mamma:

Ekorn satt i granen

Ekorn satt i granen, skulle skala kottar,
fick han höra barnen, då fick han så bråttom.
Hoppa´ han på tallegren, stötte han sitt lilla ben
och den långa ludna svansen.
Sprang han hem till mamma på den gröna ängen,
fick han med det samma krypa ner i sängen.
Beska piller fick han då, plåster på sin lilla tå
och ett stort bandage om svansen.

Innebörden av dessa sångtexter är att det känns tryggt att kunna söka tröst hos sina vänner eller i sitt umgänge. Det är också en trygghet att ha föräldrar som barnen kan söka tröst hos då de skadat sig och behöver vård och omsorg.

(A1e²) Att söka hjälp hos Gud och Jesus

Barnen sjunger sånger som berättar att de kan söka hjälp hos Gud och Jesus. Genom sångtexterna får de veta att Gud är stark när de själva är svaga och att han hjälper dem att ta nya tag. Enligt sångtexterna är Jesus barnens och de vuxnas vän. Exempel:

När det stormar

När det stormar, när det stormar, när det stormar runtomkring, hej!
När det stormar, när det stormar, när det stormar runtomkring, hej!
Gud är stark när jag är svag. Hjälper mig att ta nya tag.
När det stormar, när det stormar, när det stormar runtomkring, hej!

RESULTAT

Sångtexterna förkunnar att människan kan söka hjälp och trygghet och få stöd av Gud och Jesus. Trygghet innebär att veta att det alltid finns någon som är barnens och de vuxnas vän. Att kunna få hjälp av Gud när krafterna tryter är en annan innebördsaspekt som förmedlas genom barnvisornas texter som behandlar förhållandet till Gud och Jesus.

(A1f) Natur- och miljömedvetenhet

Barnen får höra sångtexter som beskriver hur människor ska förhålla sig till djur och natur. I texterna sägs det att de ska värna om miljön och naturen och inte förstöra dem. Sångerna tar även upp hur människor ska bete sig i samspelet med olika djur. Denna innebördskategori har två underkategorier och dessa är:

(A1f¹) Att uppmanas värna om miljö och natur

(A1f²) Att uppmanas visa respekt för olika djur

(A1f^d) Att uppmanas värna om miljö och natur

Under musikstunderna sjungs en viss sångtext som uppmanar människorna att inte kasta skräp på trottoaren eller flaskor i skogen. I texten sägs det att avgaser är dumma och att det finns nog av dålig luft i världen. Sångtexten uppmanar även människor att inte leda ut gift i sjöarna för att vattnet inte ska bli olämpligt att simma i och för att fiskarna inte ska lida och dö. Att gå på upptäcktsfärd i vår vackra värld är däremot något positivt som alla kan njuta av. Njutbar är världen endast om den hålls ren och sköts om av oss människor. Ett par exempel:

Vår miljö

1. Vi kastar inget skräp på trottoaren,
vi slänger inga flaskor i nån skog.

Vi tycker avgaser är väldigt dumma,
vi utav dålig luft fått nog!

2. Släpp inte ut nåt gift i våra sjöar,
för vi vill kunna bada då och då.

Och alla fiskar måste ju få trivas.
Det borde alla väl förstå!

Mullevisan

Mulle: Såg du mig nån gång i skogen? Jag är skogens Mulle.

Barn: Du är skogens mulle.

Mulle: Här i skogen trivs jag alla dar, oj vad kul jag har.

Kolikok, kolikok, kolikok, kolikok, kom hem på skutt till mig.

Barn: Kolikok, kolikok, kolikok, kolikok, så skuttar vi med dej.

RESULTAT

Alla: Vi är vänner med blommor och träd och varann, och sjunger så ibland:
Låt oss gå på upptäcktsfärd i vår vackra värld.

Uppmaningen i dessa sångtexter är att människorna ska värna om sin miljö och natur. De ska inte skräpa ner eller förpesta luften och de ska inte heller förstöra vattnen med olika föroreningar. Det är också viktigt att människan värnar om sin miljö och natur för att djuren ska ha det bra och kunna överleva. Människan får i gengäld njuta av en ren och vacker värld.

(A1^f) Att uppmanas visa respekt för olika djur

Barnen får ta del av sångtexter som beskriver hur människan ska närma sig och förhålla sig till olika djur. Enligt en text ska myran i sin stack och sländan på sitt strå få leva ostörda och i fred. Människorna ska inte heller störa spindeln i sitt nät eller masken i jorden. Igelkotten i häcken och grodan på stranden ska garanteras ro. Fågeläggen i boet får inte röras och de ska lämnas i fred. Björnen är enligt sångtexterna inte farlig bara försiktighet iakttas. Björnar och lejon ska människorna ändå inte lita på enligt sångtexterna som barnen sjunger.

Lämna dem i ro

Myran i sin stack, ekorren på gren,
sländan på sitt strå, ödlan på sin sten,
spindeln i sitt nät, masken i sitt land,
igelkott i häck, grodan på sin strand,
fågelägg i bo: lämna dem i ro.

Björnen sover

Björnen sover, björnen sover i sitt lugna bo.
Han är inte farlig, bara man är varlig.
Men man kan dock, men man kan dock honom aldrig tro.

Innebörden av dessa sångtexter är att djuren ska respekteras på olika sätt. Människan ska lämna djuren i fred och ge dem livsrum. Björnar och lejon är djur som är respektingivande och det krävs att människan iakttar försiktighet i förhållandet till dem.

6.2.2 Pedagogernas förmedling av barnvisornas texter (A2)

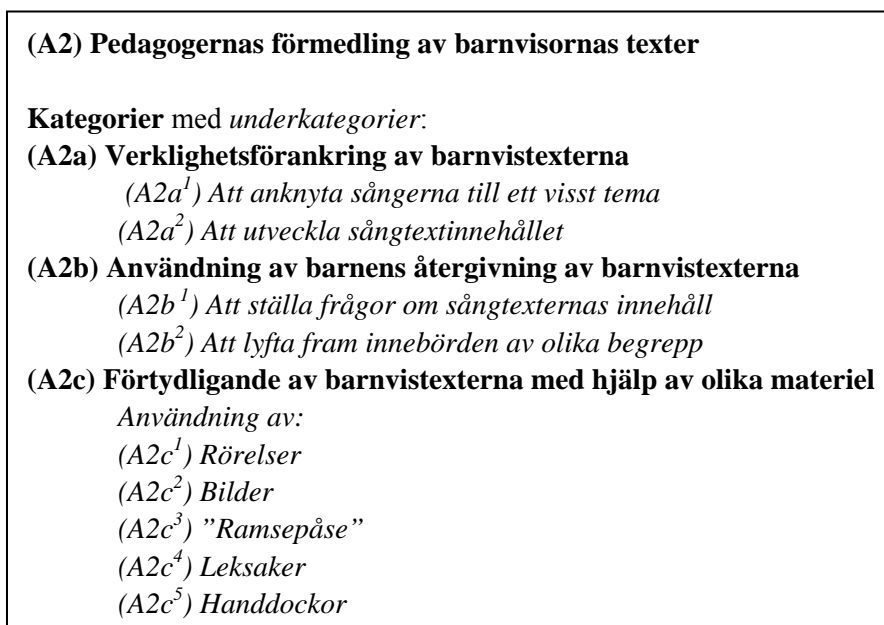
Avsikten med redovisningen är att belysa pedagogers samspel med barn utgående från de barnvistexter som används under musikstunderna. Pedagogerna förmedlar främst barnvisornas innehåll till barnen. Endast i ett par fall förmedlar

RESULTAT

pedagogerna innebörden till dem. Innebörden är i dessa fall inte knuten till sångtexten i sig utan detta sker då pedagogerna utvecklar sångtextinnehållet. Analysen visar att pedagogerna på småbarnsavdelningarna strävar efter att förankra barnvistexterna i barnens verklighet. Pedagogerna kontrollerar att barnen känner till sångtexternas innehåll och förstår enskilda ord som förekommer i texten. Pedagogerna använder sig också av olika hjälpmedel för att förtydliga sångtextinnehållet. Analysen av pedagogernas sätt att förmedla barnvisornas texter resulterar i följande tre kategorier:

- (A2a) Verklighetsförankring av barnvistexterna
- (A2b) Användning av barnens återgivning av barnvistexterna
- (A2c) Förtydligande av barnvistexterna med hjälp av olika materiel

Här presenteras först en schematisk sammanställning av de kategorier och underkategorier som redovisas gällande dimensionen (A2) Pedagogernas förmedling av barnvisornas texter.



Figur 1.6 Dimension (A2) Pedagogernas förmedling av barnvisornas texter – kategorier med underkategorier.

RESULTAT

(A2a) Verklighetsförankring av barnvistexterna

Pedagogerna förmedlar barnvisornas texter genom att förankra dem i en för barnen känd verklighet. Pedagogerna sammanför t.ex. sångerna till ett visst för barnen aktuellt tema. Ibland utvecklar de ett tema i en sångtext genom att ställa frågor till barnen där frågans motiv har sin utgångspunkt i själva sångtexten. Svaret på frågan resulterar ofta i att barnen måste reflektera över en innebörd som sträcker sig utanför själva sångtexten. Denna kategori har två underkategorier. Dessa är:

(A2a¹) Att anknyta sångerna till ett visst tema

(A2a²) Att utveckla sångtextinnehållet

(A2a¹) Att anknyta sångerna till ett visst tema

Pedagogerna väljer ofta sånger utifrån ett visst tema. De kan göra barnen medvetna om att de valt sånger som associerar till någon årstid eller högtid. Det är också vanligt att valet av sånger påverkas av rådande väderlek eller av någon aktivitet som barnen sysslat med nyligen. Ibland tar pedagogerna fasta på olika lekar som barnen lekt de senaste dagarna och väljer sånger som passar ihop med det temat. Pedagogerna väljer också sånger som har anknytning till olika fester som firas på daghemmet, såsom födelsedagar och alla hjärtans dag. Ibland uppger de barnen om att de valt ett specifikt tema som kan vara djur och deras beteende, natur, vänskap, fortskaffningsmedel o.s.v.

I följande exempel där pedagogen sammanför sångerna till ett visst tema tar hon fasta på det aktuella vädret och årstiden men beaktar även vad barnen sysslat med dagarna innan. Hon nämner inte specifikt vad temat för dagen är, utan väljer sånger som associerar till barnens tidigare erfarenheter och upplevelser under veckan.

Pedagog A: ”Hör ni, nu har det snöat där ute igen, visst? Och så har vi lagat snöflingor, så nu passar det bra att vi sjunger sånger om snön och vintern. Vi ska börja med Snön den faller.” Barnen och pedagogen sjunger sången Snön den faller. Pedagog A: ”Nu går det bra att bygga snögubbar ute på gården så nu kan vi sjunga om snögubben.” Barnen och pedagogen sjunger sången Vintervitt. Pedagog A: ”Kommer ni ihåg att vi beundrade de fina istapparna som hängde ner från vår stupränna i går? Nu kan vi sjunga om snö och is. Kommer ni ihåg? Gubben sitter vid sin spis. Gumman bakar, katten spinner och elden skönt i spisen brinner. Snö och is, snö och is, överallt bara snö och is’. Ja, nu tar vi den.” Barnen och pedagogen sjunger sången Snö och is.

Följande beskrivning exemplifierar hur pedagogen mycket tydligt presenterar temat för musikstunden för barnen. Hon nämner att det är hon som planerat

RESULTAT

temat. Samtidigt signalerar hon tydligt att hon förväntar sig att barnen ska delta i valet av sånger då hon ställer frågor till barnen om vilka sånger de känner till som associerar med temat.

Pedagog B: ”I dag har jag valt vilka sånger vi ska sjunga. En annan dag får ni välja sångerna men idag har jag valt sångerna. Idag ska vi sjunga sånger om alla sådana djur som sover på vintern. Vad finns det för djur som sover på vintern?” Alexander (3:9): ”Sniglarna och fjärilarna”. Pedagog B: ”Vad brukar vi sjunga om snigeln då?” Alexander: ”Lilla snigel.” Pedagog B: ”Ja, bra, den sover. Vilka andra djur sover på vintern?” Alexander: ”Björnarna.” Pedagog B: ”Ja, björnarna sover. Vad är det för djur som har åtta ben?” Elis (2:5): ”Jag!” Pedagog B: ”Har du åtta ben Elis?” Elis: ”Jå.” Pedagog B: ”Nej, du har två ben.” Alexander: ”Noshörningar.” Pedagog B: ”Vi har inga noshörningar i Finland.” Alexander: ”Di bor i Afrika och sover mest på vintern.” Pedagog B: ”I Afrika är det sommar mest hela tiden.” Alexander: ”Varför är det mest sommar i Afrika?” Pedagog B: ”För det är så långt söderut så det kommer ingen snö dit. Men vem var det som hade åtta ben?” Harald (3:8): ”Spindlarna”. Pedagog B: ”Ja! Spindlarna har åtta ben.” Alexander: ”Dom sover mest på vintern”. Pedagog B: ”Ja, spindlarna är inte uppe på vintern för då skulle dom frysa ihjäl. Därför sover de. Pedagog B visar upp ett kort med en avbildad spindel. Ska vi sjunga om Imse vimse spindeln nu då?” Barnen: ”Jåå!” Barnen och pedagogerna sjunger Imse, vimse spindel. Christian och Robin (1:10) lägger sig ner på golvet då pedagog B tar fram ett kort där en björn finns avbildad. Resten av barnen kryper också ner på golvet. Barnen och pedagogerna sjunger sången Björnen sover. (Aktiviteten fortsätter)

Någon enstaka gång tar pedagogerna fasta på barnens samtalsämne och väljer en sång vars textinnehåll passar ihop med barnens diskussion.

Pedagogen och barnen diskuterar väder och årstider. Jonas (3:6): ”Jag brukar vara till simhallen och simma.” Pedagog A: ”Varför kan man inte simma ute på vintern?” Ida: (3:8): ”För det är snö och is på vattnet.” Pedagog A: ”Ja, is är det på vattnet. Men nog finns det några som går och simmar i alla fall, som går och vinterbadar.” Linus (3:1): ”Man kan lägga nät där på snön.” Pedagog A: ”Ja, det finns nog de som fiskar och lägger nät under isen, det finns det. Men det är nog lättare på sommarn, visst. Ja, vi skulle ju nu kunna sjunga den där sången om de där fiskarna.” Jonas (3:6): ”Jag såg spiggar där på villan på sommarn.” Ida: ”Jag fick spiggar på mitt metspö”. Pedagog A: ”Ja det är visst såna där små fiskar. Nu sjunger vi om fiskarna. Pedagogen börjar sjunga sången ”För jag är en liten mört, och jag har simmat bört” och barnen sjunger med. Pedagog A: ”Vi kan ju nog en annan sång om fiskar också. Ska vi ta den?” Barnen: ”Jåå.” Pedagogen och barnen sjunger sången ”Historien om de tre fiskarna.”

Som ovan nämnts visar denna undersökning att pedagogerna på småbarns-avdelningarna gärna sammanfogar sångerna de sjunger till ett visst tema. De uppmärksamgör och riktar barnens uppmärksamhet på det aktuella temat och är speciellt noga med att barnen ska förstå att valet av sånger är förbundet just med detta specifika tema. Pedagogerna relaterar också sångtexterna och deras innehåll till barnets vardag, upplevelser och erfarenheter. De väljer ofta teman som

RESULTAT

är aktuella för dagen och som barnen på något sätt är involverade i eller har en personlig relation till. De ställer också frågor till barnen för att se att de förstått det aktuella temats innehåll. Barnen har möjlighet att påverka valet av sånger bara de håller sig inom temat.

(A2a²) Att utveckla sångtextinnehållet

Pedagogerna utvecklar och utreder ofta temat i en sångtext och ställer frågor till barnen för att få dem att reflektera över saker som sträcker sig utanför sångtexten. Ibland börjar diskussionen med att ett barn visar intresse för sångtexten genom att ställa en fråga om den eller kommentera den. De spinner vidare på barnets kommentar eller fråga och ställer följdfrågor för att få barnen att fundera på sångtexttemat. Oftast är det pedagogerna som ställer frågor till barnen för att få dem att fundera på saker eller händelser utanför sångtexten. Frågorna som de ställer till barnen kan t.ex. basera sig på djurs agerande, vad små barn inte tillåts göra och vilken veckodag det är.

Pedagogerna klargör ofta sångtextinnehållet genom att fokusera på antal, mängd och ordningsföljd. De uppmärksammar främst talen mellan ett och tio. De kan fråga barnen t.ex. hur många bockar som går över bron, hur många veckodagar det finns i veckan, hur många elefanter som går på spindeltråden eller hur många fåglar som sitter på grenen. De utreder regelbundet sångtextinnehållet genom att ställa frågor till barnen under musikstunderna t.ex. om vilken färg något föremål eller djur har som nämns i sångtexterna. De använder då ofta bilder eller annan rekvisita där färgen framgår.

Beskrivningarna nedan är exempel på hur pedagogen inleder diskussionen med att hänvisa till en för barnen bekant sångtext. Barnen tar fasta på pedagogens förklaring och kommenterar själva sångtexten. Pedagogen utvecklar sångtextinnehållet genom att ställa en fråga till barnen för att få dem att reflektera över vad handlingen som beskrivs i sångtexten egentligen har för funktion. Detta ger sångtexten inget svar på utan barnen måste använda sin fantasi eller tidigare kunskap för att kunna ge ett svar på frågan. Här intresserar sig pedagogen för barns *innebördsförståelse* av något som ligger utanför den egentliga sångtexten.

Pedagog B och barnen har sjungit sången Imse vimse spindel. Pedagog B: "Vet ni att nu är det vår och då vaknar spindlarna snart." Harald (3:8): "Då börjar dom att bygga ett nät." Pedagog B: "Ja, och vet ni, vad gör spindeln med nätet?" Elis (2:5): "Klättrar upp och ner." Pedagog B: "Ja, men vad använder spindeln nätet till?" Elis: "Di fiskar" Pedagog B: "Ja, på sätt och vis, men de fiskar ju inte fiskar. Vad fiskar de?" Bo (3:9): "Insekter." Pedagog B: "Ja, men vad är de där insekterna då, Bo?" Bo: "Grodor." Pedagog B: "Nä, inte så stora djur. Det är något som det finns massor av i luften på sommaren." Bo: "Myggor." Pedagog B: "Ja, myggor och flugor." Elis: "Humlor." Pedagog B: "Nä, humlorna är nog visst lite för stora för spindeln."

RESULTAT

I följande belysande citat utvecklar pedagogen textinnehållet och tar reda på om barnen vet varför det är viktigt att sota skorstenen, alltså om de har en *innebördsförståelse* av det som ligger lite utanför själva sångtexten.

Pedagog A sträcker upp sin underarm rakt upp i luften. Pedagog A: ”Hör ni, vem är det som brukar klättra upp på taket?” Pedagog A börjar klättra med den andra handens fingrar upp för underarmen. Linus (3:1): ”Sotarmurre.” Pedagog A: ”Ja, och vad är det här då?” (Pedagog A visar på sin arm). Ida (3:8): ”Stegen.” Pedagog A: ”Ja, stegen som man klättrar upp för skorstenen med. Nå varför ska man sota i skorstenen?” Ida: ”Nå, därför att det kommer rök ut där.” Pedagog A: ”Ja, precis och då blir det sot kvar i skorstenen. Och det är den soten som sotarmurre måste ta bort.” Pedagog och barnen sjunger sången Lilla Sotarmurre.

Här nedan utvecklar pedagogen textinnehållet i barnvisan och lyfter fram barnens erfarenheter av vad som sker om man har fyra hål i sin ficka.

Pedagog B och barnen sjunger sången Var bor du lilla råtta där det i sångtexten sägs ”Vad har du i din ficka? Fyra hål.” Pedagog B: ”Vad händer om man har fyra hål i fickan?” Bo (3:9): ”Sakerna faller bort” Pedagog B: ”Just det.” Harald (3:8): ”Mina saker faller inte ur min ficka.” Pedagog B: ”Nä, för du har kanske inte fyra hål!” Harald: ”Jag har två.” Harald sticker in sin ena hand i sin byxficka. Pedagog B säger leende: ”Nä, för annars skulle du ju inte få in din hand i fickan. Men det menas att man har hål här nere i fickan (visar på sin ficka). Det är det som Bo menar och då faller sakerna ut.” Harald: ”Jaha.”

I följande exempel tar pedagogen fasta på att barnen kan och förstår textinnehållet i sången. Hon vill med sina frågor se om barnen även är kapabla att praktiskt använda sig av det textinnehåll och den kunskap som sångtexten förmedlar till dem.

Pedagog A: ”Kommer ni ihåg sången om veckodagarna?” Pedagog A sträcker upp sju fingrar i luften. Pedagog A: ”Kommer ni ihåg hur många dagar veckan har?” Linus (3:1): ”Sju.” Pedagog A: ”Ja, bra! Minns ni, måndag, tisdag, onsdag, torsdag, fredag, lördag, söndag.” De äldre barnen rabblar veckodagarnas namn med pedagogen. Pedagog A: ”Och vi kan en sång om veckodagarna också.” Pedagog A och barnen sjunger sången Veckodagarna. Pedagog A: ”I dag är det onsdag. Vad kommer det för dag i morgon då? Vilken dag kommer efter onsdag?” Anders (3,5 år): ”Tisdag.” Ida (3:8): ”Torsdag.” Pedagog A: ”Måndag, tisdag, onsdag och t...” Linus (3,1 år), Sanna (3:4), Christer (3:4), Rita (3:5), Anders och Ida: ”Torsdag.” Pedagog A: ”Ja, och sen kommer fredag, lördag och söndag. På lördag och söndag har vi alla ledigt.”

I nedanstående beskrivning uppmärksamgör pedagogen barnen på sångtextens innehåll och innebörd. I sången ingår uppmaningen att alla ska tända ett ljus. Hon kontrollerar att barnen anammat sångtextinnehållet och att de förstår att små barn inte får tända ljus när de är ensamma. Det visar sig att barnen har klart för sig att denna handling endast får ske i samspel med en vuxen.

RESULTAT

Pedagog A låter barnen välja några sånger som de ska sjunga. Anders (3:5): "Låt oss." Pedagog A: "Ska vi sjunga den." Anders: "Ja!" Pedagogen och barnen sjunger sången Tända ljus. Pedagog A: "Får man tända ljus själv då man är liten?" Anders: "Nä." Ida (3:8): "Nä." Pedagog A: "Nä, det är nog bara mamma och pappa som får göra det." Rita (3:5): "De gå int' så bra. Det kan börja blöda" Pedagog A: "Ja, man kan nog bränna sig då. Det är nog bara mamma och pappa eller nån annan vuxen som får tända ljus." Linus (3:1): "Men nog får man om mamma och pappa är med." Pedagog A: "Ja, om mamma eller pappa är med kan man kanske prova."

Följande illustration beskriver på vilket sätt pedagogen utvecklar sångtextinnehållet genom att ställa frågor till barnen för att få dem att reflektera över vilken färg de saker och ting har som texten berättar om. Oftast använder sig pedagogen av bilder och annan materiel för att förtydliga och konkretisera frågan för barnen. Färgen ifråga nämns inte i sångtexten.

Oliver (3:5) drar ett kort som föreställer en sol. Pedagog A svänger kortet mot barnen. Pedagog A: "Vilken färg har solen?" Rita (3:5): "Gul." Rita pekar på en målning på väggen. Rita: "Och där är blåa moln." Pedagog A: Ja Rita, solen är gul och där har du också hittat blåa moln på väggen." Pedagog A och barnen sjunger sången Solen skiner.

Beskrivningen nedan är ett exempel på hur pedagogen utgår från en sångtext som är mycket bekant för barnen. Pedagogen formar frågorna så att svaret inte går att finna i sångtexten. Hon vill få barnen att reflektera över antalsbegreppet.

Pedagog B: Vad är det för djur som har åtta ben?" Harald (3:8): "Spindlarna". Pedagog B: "Ja! Spindlarna har åtta ben". Pedagog B tar upp ett ca 20 cm stort kort ur kortpacken som hon håller i handen. På kortet finns en spindel avbildad. Kalle (3:9) stiger upp och går fram till kortet och pekar och räknar spindelns ben på ena sidan. Kalle: "Ett, två, tre, fyra." Pedagog B: "Ja, spindeln har fyra par ben. Fyra på var sida. Spindeln har alltså åtta ben." Alexander (3:9) sitter och räknar för sig själv och sätter upp ett finger i taget i luften. Alexander: "Så här många är åtta." Alexander sträcker upp åtta fingrar i luften. Pedagog B: "Ja, så där många är åtta. Det är därför den är så skicklig att klättra." Pedagogen och barnen sjunger sången Imse vimse spindel.

Denna undersökning visar att pedagogerna inte nöjer sig med att endast ta fasta på och få barnen att förstå innehållet av sångtexterna. De utvecklar också innebörd genom att ställa frågor som får barnen att reflektera över saker som är förankrade i sångtextens tema men som sträcker sig utanför själva textinnehållet. Exempel på detta är när pedagogen undrar vad en spindel använder sitt nät till, varför det är viktigt att sota skorstenen, vad som sker om man har fyra hål i sin ficka o.s.v. Frågorna som pedagogerna ställer kan således vara av allmänbildande karaktär men de kan också fokusera på antal, mängd, storlek och färg.

RESULTAT

(A2b) Användning av barnens återgivning av barnvistexterna

Pedagogernas förmedling av barnvisornas texter börjar ofta med att pedagogen ställer frågor till barnen om sångtexternas innehåll. De ställer också frågor om vissa begrepps innebörd. Kategorin har följande två underkategorier:

(A2b¹) Att ställa frågor om sångtexternas innehåll

(A2b²) Att lyfta fram innebörden av olika begrepp

(A2b¹) Att ställa frågor om sångtexternas innehåll

Pedagogerna ställer regelbundet frågor till barnen gällande innehållet i sångtexterna. Svaret på frågorna får barnen ur sångtexten och deras svar utgörs på så vis av ett direkt citat ur densamma. Pedagogerna ställer också frågor för att se om barnen har förstått sångtexternas innehåll. Ibland frågar de för att se om barnen minns sångtexten. Detta händer speciellt då sångtexten har flera verser. Pedagogerna kan ibland också fråga barnen om de minns till vilken sång en speciell rörelse hör.

Följande beskrivning är ett exempel på vad pedagogen frågar för att få barnen att reflektera över innehållet i sångtexten. Pedagogens frågor och barnens svar är direkta citat ur sångtexten.

Pedagog A pekar med sina händer på sina egna ögon. Pedagog A: "Vad är det här?" Barnen: "Ögon." Pedagog A: "Hur många ögon har vi?" Barnen: "Två." Pedagog A: "Vad kan vi göra med dem?" Barnen: "Titta." Pedagog A visar med sina händer på sina egna öron. Pedagog A: "Vad är det här?" Barnen: "Öron." Pedagog A: "Hur många öron har vi?" Barnen: "Två." Pedagog A: "Vad kan vi göra med dem?" Barnen: "Höra." Pedagog och barnen sjunger sången Två små ögon.

Beskrivningen nedan är ett annat exempel på hur pedagogen ställer frågor till barnen om sångtextens innehåll. Pedagogerna kontrollerar mellan varje vers i sången att barnen minns sångtexten. Samtidigt försöker hon knyta ihop de olika verserna genom att berätta för barnen att alla dessa djur som de sjunger om i de olika verserna finns på en gård i Lönneberga.

Pedagog F: "Nu ska vi sjunga Lille katt och så får ni alla spela till." Pedagogerna och barnen sjunger och spelar första versen av sången Lille katt. Pedagog F: "Hör ni, vad fanns det för annat djur på gården i Lönneberga, än en katt? Vad fanns det?" Lina (3:2): "Gris". Pedagog G: "Ja, det fanns ju en gris." Pedagogerna och barnen sjunger andra versen av sången som börjar med texten Lille gris. Pedagog F: "Vad fanns det för annat djur? Minns ni?" En stunds tystnad. Pedagog F: "Jo, det fanns en kossa också." Pedagogerna och barnen sjunger den tredje versen av sången Lille katt som börjar med texten Lille ko.

RESULTAT

Följande belysande citat förklarar hur pedagogen använder sig av karakteristiska beskrivande rörelser för att få barnen att associera till en bekant sång. Hon hjälper barnen att minnas innehållet i sångtexten genom att ställa frågor till barnen som hon samtidigt själv svarar på genom tydliga beskrivande handrörelser.

Pedagog A sträcker upp sin tumme och sitt lillfinger i luften medan de övriga fingrarna i handen hålls knutna. Pedagog A: "Vem har vi här?" Barnen: "Mamma Muu!" Pedagog A: "Kommer ni ihåg vad Mamma Mu kunde göra." Pedagog A sätter de två uppsträckta fingrarna mot sitt öra och sin mun. Linus (3:1): "Svara i telefon." Pedagog A: "Ja, vad bra!" Pedagog och barnen sjunger sången Mamma Mu.

Nedan är ett annat exempel på att pedagogen ställer frågor till barnen som berör sångtextens innehåll. Den här gången fokuserar pedagogen på att sången handlar om alfabetet och frågar barnen om de minns vilken bokstav deras namn börjar på.

Pedagog A: "Vilken bokstav börjar Sanna på?" Sanna (3:4) svarar inte men de andra barnen svarar: "Sss" Pedagog: "Vilken bokstav börjar Rita på?" Rita (3:5): "R" Pedagog: "Vilken bokstav börjar Linus på? Linus (3:5): "L" Pedagog: "Vilken bokstav börjar Anders på? Anders (3:5): "Stålberg." Pedagog: "Jo du heter Stålberg men vad börjar Aanders på?" Anders: "A" Pedagog: "Jaa. Vad börjar Oskar på?" Oskar (1:0): (suger på sin hand). Pedagog: "Ooo. Linus: "Ooo, som i oliv. Pedagog: "Ja, precis. Vad börjar Christer på?" Christer: (tystnad). Pedagog: "Du börjar på C fast det låter som K." Christer: "Som K". "Vad börjar Ida på?" Ida: "I". Pedagog: "Okay, då tar vi ABC-visan. Barnen och pedagogen sjunger A, B, C katten kokar te, D, E, F, G, H, I, J sockerbitar la han i..."

Följande beskrivning är ett exempel på att pedagogen ställer frågor om sångtextens innehåll genom att ta upp olika färger.

Pedagog I tar fram en låda, "musiklådan", som innehåller några små vita lappar. Nicolaus (3:6) får först ta en lapp ur lådan. Pedagog I: "Här står det: Plocka, plocka röda och svarta bär." Pedagog I: "Vad kan de här röda bären vara för bär?" Natalie (2:8): "Lingon." Pedagog I: "Ja, lingon och dem plockar vi här nerifrån marken och lägger i vår korg (en kupad hand). Pedagog I och barnen sjunger sången: Plocka, plocka röda bär. Pedagog I: "Och vad kan nu de här svarta bären vara?" Natalie: "Å, å, å det va vinbär." Pedagog I: Ja, vinbär och dem plockar vi högre upp från buskar så här. Pedagog I och barnen sjunger Plocka, plocka svarta bär. Pedagog I: "Och nu kan vi äta lite av bären också. Mums, mums, är de lite sura eller är de söta?" Natalie: "Sura."

Citatet här nedan beskriver hur pedagogen ställer frågor till barnen för att få dem att fundera på kön. Pedagog frågar barnen om barnet som sitter i lådan är en gumma eller gubbe. Sångtexten varierar beroende på om det är en gumma eller gubbe som sitter i lådan.

RESULTAT

Pedagog B: ”Är Tore en gumma eller gubbe?” Elis: (2:6): ”Gumma.” Pedagog B: ”Nej, vad är Tore? Han är en pojke och sen blir han en gubbe. Minns ni vad gubben gjorde? Han kokar kaffe och borstar skorna.” Pedagogen och barnen sjunger sången Gubben i lådan. Pedagog B: ”Minns ni vad gumman gjorde? Hon bakar bulla och klappar katten.”

I följande belysande citat ställer pedagogen frågor till barnen om sångtextens innehåll. Pedagogen upprepar barnens svar och tar också fasta på barnens kommentarer.

Pedagog I: ”Hör ni, kommer ni ihåg vem det var som hoppa och skutta.” Natalie (2:8): ”Hoppe, hoppe hare! Å, å äta blåbär.” Pedagog I: Hoppe, hoppe hare var det som åt blåbär. Nu tar vi fram våra harar allesamman.” Pedagogen böjer på båda handlederna och låter händerna hänga ner framför bröstet som två framfötter. Pedagog I: ”Så kan vi skutta och hoppa som små harar. Varför måste Hoppe hare skutta hela tiden?” Nicolaus (3:6): ”För nån vill äta honom hela tiden.” Pedagog I: ”Ja, nån vill äta honom hela tiden för nån tycker att han smakar så gott.” Natalie: ”Räven.” Pedagog I: ”Räven vill äta honom.” Natalie: ”Å ugglan, å ugglan kommer tyst från boet.” Pedagog I: ”Ja, ugglan också och den flyger tyst från boet. Nu ska vi se hur Hoppe, hoppe hare hoppar.” Pedagogen och barnen sjunger sångens första vers. Pedagog I: ”Vart skuttar han sen då?” Natalie: ”Till stenen.” Pedagog I: ”Varför skuttar han bakom stenen?” Nicolaus: ”Därför att han vill leka därför.” Pedagog I: ”Därför att han vill gömma sig. Han måste gömma sig bakom stenen.” Pedagog I och barnen sjunger andra versen.” Pedagog I: ”Hoppe hare får aldrig ro för det är alltid nån som jagar honom och vill äta upp honom. Han måste alltid bara hoppa och skutta hela tiden.”

Här nedan framgår hur pedagogen gör då hon introducerar en ny sång för barnen. Även nu, fastän hon vet att barnen inte känner till sångtexten sedan tidigare, ställer hon många frågor till barnen.

Pedagog I: ”Oj, det blev En sockerbagare. Kommer ni ihåg att vi har sjungit om en sockerbagare? Kommer ni ihåg att vi brukar sjunga om en sockerbagare då det närmar sig jul? Nu får ni vara en sockerbagare och ni får ta fram, vad behöver man när är sockerbagare? Behöver man en deg?” Natalie (2:8): ”Jåå.” Pedagog I: ”Ska vi lite kavla den först så här med kaveln. Så att det blir en riktigt fin deg så här och så kan vi göra så här och sätta socker på bullan och socker under bullan. Pedagogen och barnen sjunger sången En sockerbagare. Pedagog I: ”Oj, vad ni gjorde fina bullar. Vi kan sjunga den en gång till. Och vad männe det hänger i fönstren? I fönstren hänger det julgranssaker, och hästar, grisar och alla möjliga härliga saker som man skulle vilja äta. Och vi tittar in i hans fönster så här.” (Pedagogen kuper sin hand ovanför ögat). Pedagog I och barnen sjunger andra versen. Pedagog I: ”Och vad händer då? Jo, om man är snäll ger sockerbagaren oss en stor fin kaka men om man är stygg, då får man gå därifrån utan någonting alls. Men vi är nog säkert snälla så vi får nog en kaka, eller va? Tror ni att vi är snälla? Vi tar en kaka. Sockerbagaren gav oss en kaka och nu får vi äta upp den.” Pedagogen låtsasplockar bitar från golvet och lägger dem i sin mun. Några barn gör det också. Pedagog I: ”Vi var nog snälla barn vi.”

RESULTAT

Analysen av pedagogernas samspel med barnen ger vid handen att de allra flesta pedagoger som deltagit i undersökningen anser att sångtexternas innehåll är viktigt. Pedagogerna ställer mycket ofta frågor till barnen om innehållet och mer sällan om innebörden i sångtexterna. De vill att barnen ska reflektera över innehållet både före och efter det de sjungit sången. De är intresserade av om barnen kan återge innehållet i sångtexterna. De ställer ofta frågor till barnen om sångtexternas innehåll för att kontrollera att de kommer ihåg sångtexterna eller rörelserna som är knutna till dem.

(A2b²) Att lyfta fram innebörden av olika begrepp

Pedagogerna förtydligar sångtexten genom att högläsa delar av den eller sångtexten i sin helhet innan alla sjunger sången tillsammans. Ibland frågar pedagogerna barnen om de har förstått något svårt eller ovanligt ord i texten. De förtydligar sångtexten genom att vägleda barnen då deras rörelser inte stämmer överens med sångtexten. Pedagogerna är också noga med att antalet som nämns överensstämmer med det verkliga antalet t.ex. mängden barn och djur som nämns i sångtexterna. De förtydligar sångtexterna genom att beskriva dem och diskuterar med barnen vilka rytminstruments klanger som passar ihop med någon del av textinnehållet i sången. De tar också fasta på textinnehållet i förhållande till musikens dynamik. Pedagogerna frågar t.ex. hur det låter då den lilla bocken Bruse går över bron och hur det låter då den stora bocken gör det. Barnen ackompanjerar sången omväxlande svagt och starkt i enlighet med sångtextens innehåll.

Följande beskrivning är ett exempel på hur pedagogen kan gå till väga då hon uppmärksamgör ett svårt ord i en text och hur hon klargör sångtexten för barnen. Pedagogen visar en illustration av det svåra ord som finns nämnt i en passus i sångtexten. Därefter frågar hon barnen om de vet vad ordet betyder. Då ett av barnen gett det svåra ordet sin version förtydligar pedagogen barnets beskrivning ytterligare.

Pedagog E håller upp en plansch där texten till sången Hej sa Petronella finns nerskriven. På planschen finns det två bilder som beskriver sångtexten. Den ena bilden föreställer en galosch som seglar iväg med flera barn ombord. Pedagogerna och barnen sjunger sången Hej sa Petronella som slutar med orden Segla allihopa, bort i en galosch. Pedagog E: ”De for iväg i en galosch. Vad är en galosch för något? Galosch!! Kommer ni ihåg? De satt i galoschen.” Elsa (2:11) lyfter upp sitt ben på det andra benet och gnider med handen mot sin fotsula. Mandy (3:8): ”I skon.” Mandy visar på sin fot. Pedagog E: ”Ja, man lägger en galosch som skydd på sin vanliga sko.”

I följande exempel ger pedagogen en förenklad beskrivning av ett kort avsnitt ur en sångtext som hon tror att barnen har problem med att förstå.

RESULTAT

Pedagog I: ”Kommer ni ihåg Tipp tapp?” Nicolaus: ”Jå, di sover.” Pedagog I: ”Midnatt råder. Ja, det betyder att det är mitt på natten och det är tyst och alla sover.” Pedagog I och barnen sjunger Midnatt råder.

Beskrivningen nedan är ett exempel på hur pedagogerna uppmärksammar att barnen inte alltid klarar av att kombinera en text som tar upp kroppsdelars namn med att samtidigt vidröra den nämnda kroppsdelens namn. Detta misslyckas de med trots att pedagogerna står framför dem och deltar genom att samtidigt sjunga och peka på eller röra vid de rätta kroppsdelarna. Pedagogerna berättar, nämner kroppsdelarna på nytt och visar på sin egen kropp den rätta delen eller det rätta stället.

Pedagog A och barnen sjunger sången Och var är lilla magen? I fjärde versen sjunger pedagogerna och barnen Och var är lilla nacken. Pedagogerna ser att barnen först tvekar och sedan visar på halsen då ordet nacke nämns i sångtexten. Pedagog A: ”Hör ni vet ni att halsen den är här framme medan nacken den finns här bak.” Pedagogerna visar med sina egna händer på sin egen hals och nacke... Pedagogerna och barnen sjunger i den sjätte versen Och var är lilla stortån. Pedagog A: ”Vet ni att stortån den är den största av alla tår. Det är den tå som är störst och längst ut. Vad heter den tå som är allra minst?” Rasmus (3:1): ”Lilltån” Pedagog A: ”Bra, ja det är ju lilltån.”

I följande citat berättar pedagogerna i fria ordalag om sångtextens innehåll. Hon förklarar även vad orden i sången hänvisar till.

Pedagog F sätter upp sin tumme i luften. Pedagog F: ”Vem är det här? Ja, det är tummen. Vad kommer sen?” Pedagog F sätter upp pekfingeret och pekar. Pedagog F: ”Ja, pekfingeret som man pekar med. Sen kommer det fingeret som är längst av alla. Det är långfingeret.” Lina (3:2): ”Ja, långfingeret.” Pedagog F: ”Det här är ringfingeret. Det är lite svårt att få fram. Ibland måste man hjälpa lite med de andra fingrarna. Ringfingeret kan man ha en ring på fast nog kan man ju ha ringar på andra fingrar också. Vad är det här för finger då?” Johanna (2:5): ”Lillfingeret.” Pedagog F: ”Ja, lilla, lilla fingeret, lillfingeret.” Lina: ”Och vad var det här då?” Lina visar upp sin tumme. Pedagog F: ”Det var tummen.” Lina (3:2) lägger den ena handens lillfinger mot den andra handens tumme. Hon ser fundersam ut. Pedagog F: ”Nu har vi sett på alla fem fingrar. Nu ska vi sjunga om dem också.” Pedagog F och barnen sjunger sången Var är tummen.

I beskrivningen här nedan framgår pedagogernas agerande i barngruppen och hur de tar fasta på antalet katter i sångtexten. Pedagogerna beaktar att rörelserna i sångtexten bör överensstämma med innehållet, men också med det antal som nämns i sångtexterna. Här fokuserar pedagogerna på att antalet barn som föreställer djuren i sångtexten ska överensstämma med djurens antal.

Kalle (3:9) drar ett kort som föreställer två katter som sitter på ett tak. Strax sätter sig tre barn på golvet. Pedagog C: ”Nej nu får ni sätta er på bänken. Nå Kalle och Harald

RESULTAT

får vara katter. Elis, du sätter upp dig i soffan och nej Bo.” Bo (3:9) sätter sig på golvet. Pedagog C: ” Det är bara två katter, Bo!” Pedagog B lyfter upp Elis (2:6) på bänken. Pedagog C: ”Nej, lyssna nu. Det är bara två katter och de katterna är Kalle och Harald.” Pedagogerna och barnen sjunger sången Det satt två katter på ett tak medan Kalle och Harald sitter på golvet.

Analysen ger vid handen att pedagogerna anser det betydelsefullt att barnen förstår sångtexternas innehåll. De tycker det är viktigt att barnen förstår alla ord i sångerna. Pedagogerna väljer ut vissa mer sällsynta ord ur sångtexterna och frågar med jämna mellanrum om barnen minns vad orden betyder. De förklarar också innebörden av vissa ord och vad orden betyder så att barnen ska kunna förstå dem. Pedagogerna läser och upprepar vissa delar av sångtexten eller hela sångtexten för att barnen ska ha lättare att återge den. De ser till att barnens rörelser överensstämmer med texterna och likaså är de måna om att antalet deltagare eller föremål överensstämmer med det antal som beskrivs i sångtexterna.

(A2c) Förtydligande av barnvistexterna med hjälp av olika materiel

Pedagogerna använder olika hjälpmedel under musikstunderna för att förtydliga sångtextinnehållet. De använder sig mycket ofta av rörelser som förtydligar, förklarar och framhäver sångtextinnehållet. De visar också olika bilder som associerar till sångtexternas innehåll. Leksaker och handdockor som pedagogerna använder är också de avsedda att förtydliga och levandegöra textinnehållet för barnen på småbarnsavdelningarna. Pedagogerna utnyttjar ibland flera olika hjälpmedel till en och samma sång. Kategorin har följande fem underkategorier:

Användning av:

(A2c¹) Rörelser

(A2c²) Bilder

(A2c³) ”Ramsepåse”

(A2c⁴) Leksaker

(A2c⁵) Handdockor

(A2c¹) Rörelser

Det förekommer ofta att pedagogerna på småbarnsavdelningarna förenar rörelser med sångerna. De kombinerar beskrivande rörelser med de allra flesta texter som sjungs. De rörelsemönster som pedagogerna betjänar sig av är både finmotoriska rörelser, såsom hand-, arm- eller fotrörelser och grovmotoriska rörelser. Rörelserna som utförs beskriver, stöder och styrker orden i sångerna.

RESULTAT

Då sångerna handlar om kroppsdelar vidrör pedagogerna och barnen sina egna motsvarande kroppsdelar med händerna eller sträcker upp kroppsdelarna i luften, eller skakar den. Då sångtexterna beskriver olika rörelsemönster som t.ex. att blinka, rynka på näsan, klappa, stampa, hoppa eller dansa beledsagas sången ifråga av rörelser som framförs såsom de skildras i sången. Sättet på hur t.ex. fordonen rör sig eller hur djuren betar sig i olika situationer framställs med hjälp av olika beskrivande kroppsörelser. Rörelsernas tempo beskrivs ibland i sångtexterna och då är pedagogerna noggranna med att rörelsernas hastighet och puls överensstämmer med beskrivningen i sångtexten. Rörelserna har ibland till uppgift att åstadkomma ett typiskt ljud, såsom t.ex. ljudet av regn.

Förutom att namnen på kroppsdelarna nämns i sångerna så förstärker och förklarar rörelserna dem. Pedagogerna ber även barnen visa det antal som nämns i sångtexterna genom att sträcka upp motsvarande antal fingrar i luften eller så uppmanar de barnen att själva forma en grupp bestående av det exakta antal element som överensstämmer med texten. I några få sånger tas ett rörelsemönster upp som inte har något samband alls med sångtexten. Dessa rörelser utgörs av ett tätt återkommande rörelsemönster som oftast består av stampningar, skakningar, klappningar och olika handrörelser. I några enstaka barnvisor beskrivs formen (såsom trekant eller cirkel) på något föremål med handrörelser.

Ur följande exempel framgår hur barnen och pedagogen tar fasta på orden i sångtexten och hur de med beskrivande handrörelser ledsagar orden i sången.

”Säg visst har du väl sett vad som i luften skett?” Barnen och pedagog E sätter sin ena kupade hand ovanför ögonen och pekar sedan ut i luften. ”Det var nåt jättestort, som cykla fram så fort.” Barnen och pedagogen ritar en stor cirkel i luften som föreställer elefantens storlek och så gör de mindre cirklar i luften med båda händerna som associerar till cyklandet. ”Det var en elefant som var så elegant.” Barnen och pedagogerna formar ett stort djur med händerna och sedan för de förmämt fram och tillbaka handen i luften. ”Han hade snabel fram och svans där bak.” Barnen och pedagogerna formar en snabel av sin arm och för den mot näsan och för sedan den andra handen från baksidan av kroppen ut mot sidan.

Följande beskrivning är ett exempel på hur pedagogen och barnen utför de motoriska rörelserna i sångtexten. Sångtexten beskriver vilken kroppsdel som är aktiv och vilket rörelsemönster som ska användas.

Pedagog E och barnen sjunger sången Alla händer klappar. ”Alla händer klappar klapp, klapp, klapp.” Samtliga barn och pedagoger klappar i sina händer. ”Alla fötter stampar stamp, stamp, stamp.” Samtliga barn och pedagoger stampar med fötterna. ”Huvet nickar nick, nick, nick, klockan tickar tick, tick.” Samtliga barn och pedagoger nickar med huvudet och för fingret fram och tillbaka framför sig. ”Alla barnen lyssnar.” Barnen och pedagogerna sätter ena handen kupad mot sitt öra.

RESULTAT

Exemplet nedan ger en ny insikt i vad rörelser kan användas till för att beskriva och förklara sångtexten. Här ger rörelserna inte uttryck åt orden i texten utan fungerar som en beskrivning av handlingen i texten. I denna variant av rörelselek tolkar barnens rörelser handlingen i texten.

Pedagog A sätter en stol i mitten av sångcirkeln. Pedagog A: ”Här är stubben som trollet Lubbe sitter på. Rita, du får komma och vara trollet Lubbe först.” Barnen och pedagogen sjunger: ”Långt i skogen trollet Lubbe bodde i en gammal stubbe.” Rita (3:5) sitter på stolen som föreställer en stubbe. Pedagogen och barnen fortsätter att sjunga medan Rita stiger upp och går runt inne i ringen. ”Där han vandrar så kavat söker sig en lekkamrat. Vi ska se och vi ska titta om en vän han lyckas hitta. Du är ju så söt och rar, dig till par jag gärna tar.” Rita ställer sig framför Linus (3:1) och tar tag i hans händer. Rita och Linus dansar hand i hand inne i ringen medan pedagogen och barnen klappar i händerna och sjunger ”Trall-la-la-la, trall-la-lall-la... du är ju så söt och rar, dig till par jag gärna tar.” Då sången är slut vänder sig Rita och Linus mot varandra. Rita niger och Linus bockar. Linus blir nu trollet Lubbe och rörelseleken fortsätter.

Analysen av pedagogernas undervisning och samspel med barnen visar att de valt att använda sig av en stor mängd sånger som kan utföras med beskrivande rörelser eller med kroppsrorelser överhuvudtaget. Då de flesta rörelserna tolkar orden, kroppsdelarna, rörelsemönstret, tempot eller antalet saker eller personer i sångerna blir texten förtydligad genom rörelserna. En del rörelser beskriver även handlingen i sången. Sångtextinnehållet i relation till rörelserna gör det möjligt för barnet att få en koppling mellan sin egen kropp, språket, musiken och tänkandet.

(A2c²) Bilder

Pedagogerna använder sig ofta av olika ritade bilder för att förtydliga sångtexternas innehåll. Ett par småbarnsavdelningar använder också bilder som är utklippta ur tidningar, eller fotografier limmade på färgad kartong. Pedagogerna visar stora kort och planscher med bilder eller hela bildserier som associerar till sångtexten. En del bilder föreställer endast en sak, t.ex. ett hus eller ett får, medan andra bilder är illustrerade med olika bakgrund, allt i enlighet med sångtexten. Dessa bilder avbildar exempelvis en myra som drar ett strå till stacken, en hare som sitter bakom en sten eller en solig sommardag. Korten får barnen oftast i tur och ordning komma fram och dra, varefter den sång som motivet på kortet hänför sig till sjungs. Ibland visar pedagogen upp en bild ur en sångbok för att förtydliga sångtexten.

Såsom ovan nämnts använder sig pedagogerna också av stora planscher med ritade bildserier. Bildserierna på planscherna kan antingen utgöras av separata teckningar som beskriver innehållet i de olika verserna, eller så kan de återge ett händelseförlopp med olika bilder som ska följas från vänster till höger då sången

RESULTAT

framförs. Några få planscher används också som en teaterscen i litet format där några djur som är fastlimmade på pinnar sticks in i planschen ifråga och fungerar som rörliga aktörer längs en urklippt skåra.

Här nedan är ett typiskt exempel på hur pedagogen använder sig av kort med bilder som hjälpmedel för att förtydliga sångtextinnehållet. Pedagogen vill att ett barn i sänder kommer upp och drar ett bildkort ur hennes hand. Barnet ska sedan kunna kombinera bilden på kortet med en bekant sång.

Pedagog A sitter med en packe kort i handen. Kortens storlek är ca 20x10 cm. Hon håller dem utspridda som en solfjäder i handen med bildsidan vänd mot sig själv. Pedagog A: ”Ida, du får komma upp och ta ett kort.” Ida kommer upp och tar ett kort där ett hus är avbildat. Ida (3:8): ”Bygga hus”. Pedagog A: ”Ja, vad bra. Den ska vi sjunga.” Pedagog A och barnen sjunger sången Bygga hus. Pedagog A: ”Nu är det Christers tur att komma.” Christer drar ett kort där en blomma, en fjäril och en fågel finns avbildad. Pedagog A: ”Vad är det Christer? Hej, det är Christer som ska säga. Ni andra ska vara tysta.” Christer (3:4): ”Skapat.” Pedagog A: ”Sa, du skapat? Ja, den sången som börjar Säg vem har skapat blommorna. Då sjunger vi den.” Pedagog A och barnen sjunger sången Säg vem har skapat. Pedagog A: ”Och så får Per komma” Per kommer upp och drar ett kort där ett får finns avbildat. Pedagog A: ”Vad är det för ett djur, Per?” Per (1:7): ”Bä.” Pedagog A: ”Ja, vad bra Per. Det är ett lamm eller får som säger bä. Ska vi sjunga sången Bä, bä, vita lamm?” Per nickar. Pedagog A och barnen sjunger sången Bä, bä vita lamm. Pedagog A: ”Och så får Carl komma och ta ett kort.” Carl (1:8) drar ett kort med bilden av Sotarmurre som klättrar upp på taket. Pedagog A: ”Vad ser du på bilden, Carl?” Några andra barn säger Sotarmurre. Pedagog A: ”Är det Sotarmurre, Carl?” Carl nickar. Carl (1:8): ”Kättja opp.” Carl visar handrörelsen hur han klättrar. Sedan svänger han händerna fram och tillbaka. Pedagog A: ”Ja Carl! Sotarmurre klättrar upp för taket och där uppe sotar han. Ja, va bra Carl!” Pedagog A: ”Så är det Ritas tur.” Rita drar ett kort där en bil finns avbildad. Rita (3:5): ”Pika bilen.” Rita slår med den ena handen på sin andra hand. Pedagog A: ”Ja, du menar Jag hamrar och spikar jag bygger en bil!” Pedagog A och barnen sjunger sången.. Pedagog A: ”Så får Linus komma.” ...

I följande illustration använder sig pedagogen av en plansch. Pedagogen har även annan rekvisita som hon kombinerar med bilden på planschen för att illustrera och förtydliga händelseförloppet i sången.

Pedagog B tar fram en stor plansch då pedagogerna och barnen ska sjunga sången Bockarna Bruse. På planschen har pedagogerna ritat en stor bro med ett stort troll under bron. Längs med hela bron är det utskuret en ca 0,5 cm bred skåra. Pedagog B håller en liten pappersbock med ull i skåran. Pappersbocken rör sig längs med bron med hjälp av en träpinne som pedagogen styr. Pedagog B: ”Nu sjunger vi först om den lilla bocken Bruse.” Pedagogerna och barnen sjunger första versen av Bockarna Bruse och pedagogen för den lilla bocken över bron. Pedagog B tar en ny lite större bock och sätter in den i skåran. Pedagog B: ”Nu ska ni sjunga duktigt med så att mellanbocken kan röra sig framåt.” Pedagogerna och barnen sjunger andra versen av Bockarna Bruse. Barnen ser koncentrerat på planschen. Pedagog B ställer den största bocken i skåran på planschen. Pedagogerna och barnen sjunger den tredje versen. Då

RESULTAT

den stora bocken stångar trollet ner i ån kommer bocken lite ut ur skåran så att pinnen blir synlig.

Undersökningen visar att pedagogerna flitigt utnyttjar olika bilder, kort och planscher under musikstunderna på småbarnsavdelningarna. Illustrationernas uppgift är att få barnen att associera till någon sångtext. Samtidigt fungerar bilden som ett stöd för sångtextinnehållet eftersom bilderna ofta är både konkreta och beskrivande. På planscherna finns ibland en hel bildserie med separata eller sammansatta bilder. Bildserien är tänkt att läsas som en berättelse från vänster till höger. Planscherna beskriver mer än bilderna på korten, eftersom de illustrerar hela händelseförlopp och inte endast ett enskilt skeende. Bilderna på korten gör det möjligt för barnen att få en visuell bild av en mer eller mindre betydelsefull detalj i sångtextinnehållet medan planscherna med bildserierna gör det möjligt för barnen att följa med hela händelseförloppet i en sångtext.

(A2c³) "Ramsepåse"

Två av småbarnsavdelningarna begagnar sig regelbundet av en "ramsepåse" under musikstunderna. En av avdelningarna använder ramsepåsen under alla musikstunder. Ramsepåsen är en färggrann tygpåse innehållande kort där ett fotografi av ett aktuellt djur eller föremål finns klistrat på kortens ena sida, medan sångtexterna finns nerskrivna på den andra sidan. Pedagogerna sjunger en kort sång där hon frågar "Vem ska få, vem ska få i ramsepåsen titta då". Pedagogerna väljer ut ett barn i taget som får komma fram och välja ett kort.

Pedagog H sjunger: "Vem ska få, vem ska få, i ramsepåsen titta då?" "Maria! Nu är det Maria som får komma. Kommer du Maria?" Maria (1;6) kommer fram till pedagogerna och får ta emot ramsepåsen. Maria gungar påsen fram och tillbaka medan pedagogerna och barnen sjunger "Maria får, Maria får i ramsepåsen titta då. Maria ger påsen till pedagogerna som öppnar den så att Maria kan sticka ner sin hand och ta upp ett kort. Maria tar upp tre kort. Pedagog H: "Det blev många nu. Vilket vill du ta? Ska du välja?" Maria går till sin plats och pedagogerna lägger ner två kort i påsen och håller upp det sista kortet. Pedagog H: "Kommer ni ihåg vad det här är?" Lilja (2,8 år): "Det är lilla hatten." Pedagogerna: "Jå, det är hatten. Ni får sätta händerna så här, kommer ni ihåg?" Pedagogerna och barnen sjunger sången Min hatt den har tre kanter.

En del barn söker medvetet en viss sång i ramsepåsen, medan andra barn nöjer sig med att ta upp det kort som de rör vid först. Bilderna på korten i ramsepåsen är tidningsurklipp, eller fotografier på djur eller olika föremål och skiljer sig i detaljrikedom från de ritade bilderna i A2c². Barnen har även möjlighet att se den utskrivna sångtexten på kortets baksida och någon enstaka gång också kopierade notsystem.

RESULTAT

(A2c⁴) Leksaker

En del av pedagogerna använder leksaker för att förtydliga sångtextinnehållet. Leksakerna är oftast djur. Djuren är vanligtvis mjuka och tillverkade av tyg men ibland använder pedagogerna också plastdjur eller till och med djur gjorda av metall. De visar upp djuret för barnen och frågar dem om de vet vilket djur det är. Då de har fått rätt svar sjunger alla sången tillsammans. Alltemellanåt frågar pedagogerna barnen hur djuren låter och med vilken sång de associerar djuret ifråga. Därefter sjunger pedagogerna och barnen sången.

Det händer också att pedagogerna visar upp flera olika stora djur av samma art och frågar barnen vilket av djuren som är mamma, pappa eller barn i familjen. Då och då får något barn komma fram och plocka upp ett djur ur en kasse eller ur en låda och då ska barnet gärna också associera djuret med någon bekant sång som alla sedan sjunger unisont. Ibland omnämns flera djur i sångtexten och då spelar pedagogerna en sorts enkel bordsteater med djuren ifråga som aktörer. Pedagogerna utnyttjar ibland också andra leksaker än djur. Då kan det vara fråga om bilar, tåg eller bussar i plast, trä eller metall, indianfjädrar, troll eller olika andra plastfigurer.

Ur följande exempel framgår hur pedagogen använder sig av leksaker för att förtydliga innehållet i sångtexterna.

Pedagog I: ”Jag har med mig en sådan här påse, och i den här påsen finns det kanske någonting spännande. Pedagog I: ”Och nu är här nånting här i påsen, vi ska titta vad som kommer från den här påsen. Och Alex som länge har varit borta får ta härifrån en sak.” Alex (2:9) sticker in handen i påsen och tar ut en gul tygkanin. Pedagog I: ”Och vad var det här?” Natalie (2:8): ”En puppekanin!” Pedagog G: ”Vad var det för sång...” Natalie: ”En puppekanin!” Pedagog G: ”Jå, det var en puppekanin men vad kan vi för sång om en...” Natalie: ”När får jag ta?” Pedagog I: ”Natalie, om du väntar på din tur. Vad var det för sång där vi sjöng om en puppe, om en hare?” Natalie: ”Hoppe, hoppe hare.” Pedagog I: ”Det var Hoppe, hoppe hare och nu ska vi sjunga om hoppe, hoppe hare alla först. Vi tar fram våra egna harar här.” Pedagogen lyfter armarna vågrätt framåt från kroppen. Pedagog I och barnen sjunger sången Hoppe, hoppe hare med handrörelser till.. Pedagog I: ”Och följande sång får Aron ta. Oj, vad var det som kom fram?” Aron tar ut två fjäderklädda papegojor på en pinne ur påsen. Natalie: ”Papegoja.” Nicolaus (3:6): ”Två det var.” Pedagog I: ”Var det två stycken papegojor som flaxa härifrån på oss?” Natalie: ”Jåå.” Pedagog I: ”Om vi först sjunger om den här ena papegojan. Vad är det här för en färg?” Natalie: ”Röd.” Pedagog I: ”Röd, den är röd. Om vi först sjunger om den röda papegojan.” Natalie: ”Den andra är blå.” Pedagog I: ”Den andra är blå men vi sjunger först om den röda.” Pedagogen och barnen sjunger två gånger sången Dinkeli dunkeli doja. Pedagog I väljer ut barnen och de får i tur och ordning ta en leksak ur påsen. I påsen finns ett litet plastlamm (Bä, bä vita lamm), en tomte (Midnatt råder) en liten rosa plastgris (Morsgrisar är vi allihopa) och ett troll (Trollet i fickan).

RESULTAT

Analysen av pedagogernas undervisning och samspel med barnen visar att cirka hälften av pedagogerna använder sig av olika leksaker under sång- och musikstunderna för att förtydliga sångtextinnehållet. Pedagogerna kombinerar på det sättet sångtexternas innehåll med leksaker som är bekanta för barnen. Leksakernas uppgift är att få barnen att tänka på någon bekant sång. Pedagogerna ställer med andra ord frågor till barnen för att få dem att associera de olika leksakerna med bekanta sånger och sångtexter. Leksakerna gör det möjligt för barnet att få en visuell bild av det huvudsakliga subjektet eller objektet i sångtexten.

(A2c⁵) Handdockor

En del av pedagogerna på småbarnsavdelningarna utnyttjar emellanåt handdockor för att förtydliga sångtextinnehållet. Dockorna som används är både fabriktillverkade och hemmagjorda handdockor. De föreställer oftast något djur men det förekommer också handdockor som föreställer människor eller barn. Då det är fråga om djursånger frågar pedagogerna under musikstunderna barnen vilket djur handdockan föreställer. De ställer även andra frågor om djuren t.ex. på vilket sätt de rör sig, vad de brukar äta och vad deras typiska beteende är. Slutresultatet blir att barnen associerar svaret till någon bekant sång där djuret ifråga nämns. Några handdockor har ett eget namn som barnen känner till. Pedagogerna lånar aldrig sin röst åt handdockorna och talar alltså inte genom dem eller personifierar sig med dem, utan de berättar och kommenterar utifrån vad handdockorna har upplevt och gjort och vad de gör. Ibland har pedagogerna samtidigt flera handdockor och även annan rekvisita och då ger de dem rörelser och lägen så det ser ut som om handdockorna kommunicerade med varandra med ord och gester. Det skapas således en dockteateraktivitet; en scen ackompanjerad av sång.

Följande beskrivning är ett exempel på hur pedagogen använder handdockor för att beskriva händelseförloppet i en sångtext.

Pedagog E tar upp en handdocka ur kassen. Den föreställer en älg. Elsa (2:11): "Hej Helge." Pedagog E: "Hej. Vet ni var Helge har varit?" Albin (3,8 år): "I skogen." Pedagog E: "Just det, i skogen." Elsa: "Han har varit länge borta." Pedagog E: "Ja, han har varit länge borta. Vet ni vem han har träffat i skogen?" Mandy (3:8) och Linda (3:8): "Nää." Albin: "En björn." Pedagog E tar fram en ca 20 centimeter stor tygbjörn ur sin kasse och sätter den på bordet. Pedagog E: "Vet ni vad björnar tycker om då?" Tilde (3:10): "Bär." Otto: "Men de äter nog djur också." Pedagog E: "Ja, det kan hända men nu åt han bär. Och när han var där i skogen..." Albin: "Mors lilla Olle." Pedagog E tar fram en pojkhanddocka som föreställer Olle. Pedagog E ger Olle och nallebjörnen till en annan pedagog. Några barn går fram och rör Olle och björnen. Pedagog E tar fram sin gitarr för att ackompanjera. En del barn tittar intensivt på Olle och björnen som samspelar och rör sig mot varandra medan pedagogerna och barnen sjunger de tre första verserna av sången Mors lilla Olle. Pedagog E: "Vem fick se dem i skogen?" Albin: "Mamma." Pedagog E: "Och vad gjorde mamma då?" Albin: "Hon skrek." Sista versen i sången sjungs. Pedagog E: "Då sa

RESULTAT

Olle åt mamma att nu måste du nog säga att björnen kommer tillbaka för annars blir jag nog riktigt, riktigt lessen.”

Exemplet nedan beskriver hur pedagogen använder sig av handdockor för att få barnen att känna igen ett visst djur och få klarhet i hur djuret de ser framför sig låter och hur det rör sig. Pedagogen presenterar handdockorna för barnen och frågar dem om de vet hur det aktuella djuret låter och hur det rör sig. Då barnen kommit på vilket djur det är fråga om, börjar pedagogen och barnen sjunga sången om djuret och visa hur det rör sig och låter. Barnen går runt i ring och rör sig som djuret; hoppande, skuttande, klättrande, smygande o.s.v. Pedagogen repeterar rörelsemönstret med barnen flera gånger. Denna lek utmynnar i att barnen spontant får hitta på egna djur som de vill föreställa och de får säga och visa vad dessa djur gör och hur de låter.

Pedagog E tar fram en handdocka som föreställer en katt. Linda (3:8): ”Katten.” Pedagog E: ”Hur låter katten?” Barnen imiterar olika kattläten. Pedagog E: ”Bra! Se här fanns ett till djur.” Pedagog E tar upp en handdocka som föreställer en groda. Ville (2:11): ”Märran.” Mandy (3:8): ”En groda.” Pedagog E: ”Ja, en groda. Och hur låter grodan?” Linda: ”Koack, ack, ack.” Pedagog E: ”Ja, de kan ju låta olika. Vår groda låter så där.” Pedagog E tar fram en handdocka som föreställer en vit hare eller kanin ur sin kasse. Jan (3:8): ”Haren.” Pedagog E: ”Ja, men hur låter haren?” Johan: ”Hopp, hopp, hopp.” Pedagog E: ”Ja, det var bra för den hoppar och skuttar men den låter ju inte så mycket. Hör ni nu har Albin också med sig ett djur. Vad är det för ett djur?” Albin visar upp en lurvig brun handdocka med yvig svans. Albin (3:8): ”Ekorre.” Pedagog E: ”Ja, det är det.” Pedagog E: ”Och nu kommer grodan. Och vad brukar grodorna göra?” Pedagog E trär grodan på sin hand. Linda: ”Kvacka.” Pedagog E: ”Ja, eller så skutta eller hoppa.” Pedagogerna och barnen sjunger Hoppa på hoppa på. Barnen och personalen hoppar jämfota framåt. (Aktiviteten fortsätter).

...Pedagog E: ”Vill nån nu gå in i hagen och vara något djur?” Tilde (3:10): ”Jag vill vara en fågel.” Pedagog E: ”En fågel, och då sjunger vi fågelsången trallala och så får du flyga.” Pedagogerna och barnen sjunger sången Lunka på med texten flyga på. Tilde flyger inne i ringen medan de övriga barnen går runt i ring och håller varandras händer. Pedagog E: ”Vill nån annan vara något djur?” Flera barn ropar: ”Jag vill.” Pedagog E: ”Vad vill du Johan vara?” Johan: ”En ekorre.” Pedagog E: ”En ekorre. Vad ska vi sjunga om ekorren?” Albin: ”Ekorrn satt i granen.” Pedagog E: ”Johan, vad tycker du att vi ska sjunga?” Johan (viskar): ”Smacka.” Pedagog E: ”Ja, när den äter kottar så smackar den.” Pedagogerna och barnen sjunger sången Smacka på. Johan står i mitten av ringen och låtsas äta. Pedagog E: ”Annars kan ju ekorren hoppa eller skutta också. Vad vill Albin vara för djur?” Albin: ”En get.” Pedagog E: ”Vad ska vi sjunga om geten, Albin?” Albin: ”Stånga.” Pedagog E: ”Ja, stånga!” Pedagogerna och barnen sjunger sången Stånga på. Albin står på alla fyra inne i ringen och stångar med huvudet. Pedagog E: ”Nu blir det natt på djurgården och alla djuren somnade.” Barnen och personalen lägger ner sig på golvet. Pedagog E: ”Och så vaknar vi alla då solen går upp.”

Undersökningen visar att ett par av pedagogerna flitigt använder sig av handdockor för att knyta sångtextinnehållet till något konkret. De flesta handdockor föreställer djur av olika slag. De ställer frågor till barnen om handdockorna och

RESULTAT

får dem på det sättet att associera till en för dem bekant sång. Handdockorna gör det möjligt för barnen att få en visuell bild av djuret, föremålet eller någonting annat som beskrivs i sångtexten. Pedagogerna har emellanåt flera handdockor som föreställer djur, fantasifigurer eller människor under samma sång, vilket leder till att barnen får en visuell bild av händelseförloppet i sången eftersom handdockorna agerar i enlighet med vad texten beskriver.

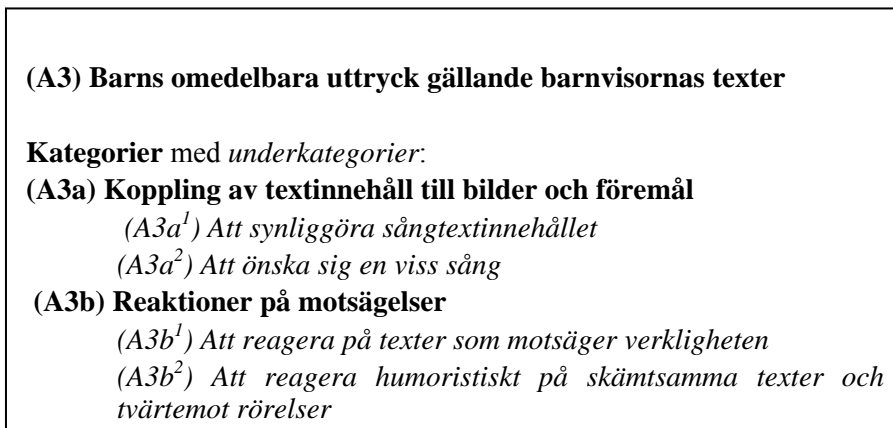
6.2.3 Barns omedelbara uttryck gällande barnvisornas texter (A3)

Redovisningen belyser de omedelbara uttryck som barnen visar och som kan kombineras med barnvisornas texter. Det framgår tydligt att barnvisornas texter inspirerar dem. Speciellt de yngsta barnen i barngruppen använder sig av olika föremål och bilder i sin omgivning som de knyter till barnvisornas textinnehåll. Barnen reagerar på texter vars innehåll motsäger verkligheten men de ser också det humoristiska i motsägelsefulla texter och rörelsemönster som är knutna till barnvisornas texter. Analysen av barns uttryck gällande barnvisornas texter resulterar i följande två kategorier:

(A3a) Koppling av textinnehåll till bilder och föremål

(A3b) Reaktionen på motsägelser

Här nedan presenteras en schematisk sammanställning av de kategorier och underkategorier som redovisas gällande dimensionen (A3) Barns omedelbara uttryck gällande barnvisornas texter.



Figur 1.7 Dimension (A3) Barns omedelbara uttryck gällande barnvisornas texter – kategorier med underkategorier

RESULTAT

(A3a) Koppling av textinnehåll till bilder och föremål

Pedagogerna på ett par småbarnsavdelningar har satt upp tecknade bilder på väggarna. Bilderna associerar till barnvistexternas innehåll. På den ena avdelningen finns bilderna i samma utrymme där musikstunderna äger rum. På den andra avdelningen finns bilderna inne på avdelningen, alltså inte där musikstunderna hålls. Pedagogerna på den förstnämnda avdelningen har dessutom skrivit in sångtexten bredvid bilden. Här illustreras vissa sångtexter med tecknade motiv, medan andra sångtexter kombineras med bilder som är utklippta ur tidningar. En del barn visar sitt intresse för bilderna då den aktuella sången sjungs. På en småbarnsavdelning finns en väggmålning föreställande en skogsglänta. Barnen tittar på detaljer i målningen då barnvistexterna berör något som finns avbildat på väggmålningen. På den här avdelningen finns också en anslagsstavla på väggen där olika föremål gjorda av filt är fastsatta. Barn använder sig också av sina egna leksaker eller leksaker som pedagogen tagit med sig som rekvisita under musikstunderna. Kategorin har följande två underkategorier:

(A3a¹) Att synliggöra sångtextinnehållet

(A3a²) Att önska sig en viss sång

(A3a¹) Att synliggöra sångtextinnehållet

Även då pedagogerna inte diskuterar bilderna som illustrerar sångtextens innehåll riktar barnen sitt intresse mot dessa bilder. Det händer att barnen mitt under en sång eller då sången avslutats stiger upp på bänken eller går fram till en bild eller ett föremål och pekar på dem. Barnen ger verbalt uttryck för bilderna eller föremålen som väcker deras intresse tack vare sångtexten. Pedagogen bekräftar barnet i dess försök att visa på sambandet mellan den sjungna sången och bilden.

Texten nedan visar att barnet förstått sambandet mellan sångleken de just lekt och bilden med text på väggen. Detta framgår tydligt då Carl uttrycker sig verbalt och även visuellt genom att peka på rätt bild.

Carl (1:8) har agerat trollet Lubbe och Sanna (3:4) har blivit uppbjuden av trollet och de har dansat tillsammans. Då rörelseleken är slut ber pedagog A barnen niga och bocka för varandra. Sanna niger men Carl vänder ryggen åt Sanna och vänder sig mot pedagogen. Pedagog A: "Vad du var duktig trollet Lubbe, ja, nog var du duktig." Pedagog A håller händerna runt Carls axlar. Carl drar sig undan och går mot väggen där det finns en ritad bild som föreställer trollet Lubbe. Trollet Lubbe är avbildad stående bredvid en stubbe. Carl: "Dä, dä!" Carl pekar på teckningen där också sångtexten finns nerskriven. Pedagog A: "Ja, där finns trollet Lubbe. Ja, där är han." Carl ställer sig i mitten av ringen men pedagogen ber Carl sätta sig. Pedagog A: "Carl, nu har vi lekt den färdigt, nu ska du gå och sätta dig." Samtidigt pekar två pojkar som sitter nära bilden på den. Linus (3:1): "Dä, där är trollet Lubbe". Christer (3:4): "Där är han." Flera barn riktar blicken på teckningen.

RESULTAT

Följande citat beskriver två barn som i tur och ordning intresserar sig för en sol tillverkad av filttyg. Solen är tillsammans med andra föremål av samma material fästad på en anslagstavla av kork. Det ena barnet pekar på solen då pedagogen muntligt presenterar barnvisan som ska sjungas medan det andra barnet pekar på solen mitt under sången. Båda barnen uttrycker sig även verbalt.

Pedagog A: ”Nu ska vi sjunga sången om solen, minns ni, Solen lyser, solen lyser, himlen den är blå”. Rita (3:5) pekar på en sol gjord av gul filt som är uppsatt på en anslagstavla av kork. Rita: ”Där kommer solen.” Pedagog A: ”Ja, där syns solen bakom molnen. Kommer ni ihåg att vi kunde rita den också?” Barnen och pedagogen sjunger sången Solen skiner ackompanjerad med handrörelser. Carl (1:8) vänder sig mot solen ovanför hans huvud och står på knä på sångbänken. Carl ställer sig upp och står. Under slutorden ”Solen skiner, solen skiner, himlen den är blå” pekar Carl på solen av filt. Carl: ”Dä, dä.” Pedagog A: ”Där hittade du Carl solen och den blå himlen också.” Ida (3,8): ”Och där är gräset också.” Pedagog A: ”Ja, men har vi något gräs nu?” Carl sätter sig ner på bänken och lyssnar koncentrerat på pedagogen...

På en av småbarnsavdelningarna finns det en väggmålning som föreställer en glänta i skogen. Följande beskrivning är ett exempel på ett barn som inte nöjer sig med att associera sångtextens innehåll till en enda bild utan ger uttryck för att det finns två andra lämpliga associationsobjekt i den musikaliska miljön.

Oskar (1:0) drar ett kort ur pedagogens hand som föreställer en sol. Pedagog A: ”Vad bra. Nu ska vi sjunga om den då vi har sådant här väder så kanske den kommer fram. Vi ska visa också.” Pedagog A och barnen sjunger sången solen lyser. Carl (1:8) pekar på en sol som är gjord av filttyg och som är upphängd på en anslagstavla av kork. Carl: ”Dä, dä.” Pedagog A kommenterar mitt i sången att ”jo, där är solen.” Pedagog A och barnen fortsätter sjunga sången medan Carl vänder ryggen åt solen och börjar gå åt motsatt håll i ringen. Carl: ”Anra solen, anra solen, anra solen, anra solen.” Pedagog A: ”Söker du andra solen, Carl. Ser du, där är ena solen.” Pedagog A visar på solen gjord av filt. Pedagog A: ”Och där är den andra solen.” Pedagog A pekar på en sol som är målad på väggen bakom henne och Carl. Rita (3:5): ”Å blå himmel och grönt gräs”. Pedagog A: ”Jå, nu blir det snart grönt gräs där ute också då snön smälter bort.” Carl: ”Jåå, jåå, jåå.” Carl springer runt i ringen och säger jåå, jåå, jåå. Carl sätter ner sig på sin plats.

En del barn visar stort intresse för att påvisa sambandet mellan sånger eller rörelselekar och bilder som illustrerar sångtexterna. Förutsättningen för att barnen ska kunna göra detta är att de tidigare hört barnvistexten ifråga. Barnen använder sig också av andra objekt (såsom leksaker och föremål) som finns tillhands i närheten för att visa att de förstått barnvistextens innehåll. Om det inom synhåll finns flera objekt som har samband med sångtexten vill barnen ofta få bekräftat av pedagogen att det finns andra objekt som har ett samband med innehållet i sångtexten. Barnen använder sig således av visuella bilder och föremål av olika slag för att få hjälp med att förtydliga sångtexternas innehåll.

RESULTAT

(A3a²) Att önska sig en viss sång

Barnen använder sig av olika föremål i omgivningen för att uttrycka sin önskan att få sjunga en viss sång. De utnyttjar även bilder med tillhörande text för att klargöra att de vill sjunga en speciell sång.

I följande exempel använder sig ett barn av en bild då han önskar sjunga en sång som han troligtvis inte minns namnet på.

Pedagog A: ”Mmmm, vad ska vi ta nu då. Vill ni kanske önska en sång?” Anders (3:5): ”Den där orange.” Anders pekar på ett orangefärgat papper där en sångtext finns nertecknad. Sångtexten på det orangefärgade pappret omringas av glada ansikten som är utklippta ur tidningar. Pedagog A: ”Orange. Vad var det för sång då?” Barnen som sitter närmast bilden pekar på pappret och de övriga barnen tittar på bilden och sångtexten. Några av dem stiger upp från sina platser och går fram till bilden. Pedagog A: ”Ni får nog sätta er. Ja, det var ju den där vänsången.” Pedagogen börjar sjunga sången Ju mer vi är tillsammans, medan hon med handen styr barnen tillbaka till sina platser.

Exemplet nedan visar hur ett barn använder sig av föremål i sin omgivning för att uttrycka sin önskan.

Pedagog H och barnen sjunger sånger. Pedagog H: ”Vad vill Maria sjunga nu då?” Maria (1:6) stiger upp från sin plats och går fram till diskbänken där en brun nallebjörn ligger. (Det är hennes egen björn som pedagogerna lagt där eftersom barnen inte ska ha med leksaker i samlingsstunden). Hon tar nallebjörnen i famnen och går och sätter sig på sin plats. Pedagog H: ”Vad vill Maria sjunga nu?” Maria kramar sin nallebjörn och säger: ”Ojje, Ojje”. Pedagog H: ”Menar du Mors lilla Olle?” Maria nickar. Pedagogen sjunger Mors lilla olle och Maria följer koncentrerat med men sjunger inte själv.

Barnen utnyttjar bilder och föremål som hjälpmedel för att uttrycka sin önskan om att få sjunga en viss sång. Barnen utnyttjar även bilder och föremål i sin omgivning då de inte känner till eller kommer på namnet på en sång eller delar av sångtexten. Detta agerande möjliggör att de blir förstådda och deras önskemål kan tas i beaktande av pedagogerna.

(A3b) Reaktionen på motsägelser

Det är uppenbart att barn inspireras av sångtexter där de har erfarenheter av innehållet men där innehållet av olika orsaker avviker från verkligheten. Ibland upplever barnen detta konfliktfyllt men då texterna är fantasifulla upplever barnen dem som humoristiska. Kategorin har följande två underkategorier:

RESULTAT

(A3b¹) Att reagera på texter som motsäger verkligheten

(A3b²) Att reagera humoristiskt på skämtsamma texter och tvärtemot rörelser

(A3b¹) Att reagera på texter som motsäger verkligheten

Barnen anammar barnvisttextens innehåll och låter sig inspireras av den. De ställer frågor kring sångtexternas innehåll. Det är tydligt att barn ibland ger uttryck för egna tankar som har sin utgångspunkt i barnvisorna. Barnen noterar ibland att de upplever en konflikt i förhållandet mellan barnvisornas textinnehåll och det verkliga livet. Barnen ställer också frågor om sångtextinnehållet, då de är osäkra på något ord i texten.

Följande exempel beskriver motsägelsefullheten mellan sångtextens innehåll och verkligheten. Ett barn ger verbalt uttryck för att sångtextens innehåll inte överensstämmer med de erfarenheter barnet har av hur det är i verkligheten. Pedagoggen följer sångtextens innehåll genom att förklara att i sången görs det så här, men bekräftar inte i det här fallet barnets upplevelse av verkligheten.

Pedagog B: "Nu ska vi sjunga en sång om nån som brukar flyga förbi här ovanför oss. Vem är det?" Bo: (3:9): "Kråkorna." Pedagog B: "Ja, och vad sjunger vi om då?" Harald (3:8): "Om att dom flyger." Pedagog B: "Ja, men vad gör di i sången?" Alexander (3:9): "Klappar takten." Harald: "Men det kan di ju aldrig göra!" Pedagog B: "Di är skickliga att klappa takten, åtminstone i den här sången." Harald: "Men int kan di klappa på riktigt di har ju vingar och inga händer." (Harald låter irriterad). Pedagog B: "I den här sången klappar di så här med vingarna." Pedagoggen sträcker armarna rakt ut till sidorna och för fram och ihop dem framför bröstet.

Följande exempel är en beskrivning av hur ett barn under pedagogens presentation av barnvisttextens innehåll ställer frågor om sångtextens innehåll relaterat till egna erfarenheter och också försöker relatera sångtextens innehåll till en för barnet mer bekant vokabulär. Pedagoggen uppmärksammar inte den konflikt barnet upplever mellan ordens betydelse och upplevelsen.

Pedagog F och barnen sjunger sången Var är tummen?. Pedagoggen klagör mellan sångverserna vilket finger som är i tur. Pedagog F: "Och vilket finger är det här då?" Pedagoggen visar upp sitt lillfinger. Tina (3:5): "Lillfingret" Pedagog F säger med pig-pig liten röst: "Ja, det är det minsta lilla, lilla fingret." Lina: (3,2 år): "Och vad är det här då?" Lina visar upp sin tumme. Pedagog F: "Det är din tumme. "Hittar du lillfingret då?" Lina visar upp sin tumme och säger: "Här är lilla fingret." Pedagog F sträcker sig framåt på stolen för att räckas till Linas fingrar. Pedagog F tar tag i Linas lillfinger och säger: "Här är lillfingret." Lina lägger den ena handens tumme mot den andra handens lillfinger och kan då se att ingen märkbar längdskillnad finns mellan de två fingrarna. Lina håller upp tummen och lillfingret framför sig. Lina: "Här är

RESULTAT

lilla fingrena!” Lina tar fram pek- och långfingrarna och säger: ”Och där är stora papporna och mammorna.” Pedagog F sjunger versen om lillfingret. Lina sjunger inte med som hon brukar. Hon visar inga rörelser. Hon ser koncentrerat på pedagogen.

I följande exempel beskrivs ett barn som ställer en fråga med tydlig koppling till barnvistestens innehåll och ordval.

Pedagog E och barnen sjunger sången Här ligger vår lilla fru katt. I den andra versen sjungs sången med texten ”Här ligger vår lilla fru hund, och magen är alldeles rund, för hon ska just få sex små barn, som suttar hela dan.” Elisa (3:4): ”Vad heter hundbarn?” Mandy (3:8): ”Di heter valpar, små valpar.” Pedagog E: ”Ja, det heter de – hundvalp.”

Sångtextinnehållet kan inspirera barnen att verbalt föra fram egna tankar och intressen. Ibland överensstämmer inte textens innehåll med de erfarenheter barnen har av hur det ter sig i verkligheten och då reagerar barnen med att kommentera textinnehållet. Ibland tar pedagogen ställning till barnets argumentation mot sångtextens innehåll men ibland stöder pedagogen sig i sitt svar på sångtextens innehåll och då blir barnen tvungna att godkänna något de inte direkt kan acceptera. Genom att texterna inte håller sig till verkligheten får barnen nya intryck som de behöver ta ställning till. Förutom att barnen ibland ställer frågor om barnvistexternas innehåll ställer de också frågor om enskilda ord som förekommer i dem. Barnen frågar pedagogerna då de upplever att deras egna erfarenheter inte stämmer överens med sångtexternas innehåll och ordval. Barnens uttryck och reaktioner bekräftar att de blir konfunderade då de inte får pedagogens stöd.

(A3b²) Att reagera humoristiskt på skämtsamma texter och tvärtemot rörelser

Det finns några sånger i barnvisrepertoaren på småbarnsavdelningarna där djuren ges mänskliga egenskaper. Det visar sig att barn fascinerats och gläds åt sånger där texten t.ex. beskriver en loppa som kokar soppa, en fluga som bygger en stuga och löjor som tvättar blöjor. I en sångtext får barnen bekanta sig med en konstig ko som kan vinka med sina horn och svara i telefon. I en annan text beskrivs en spindel som ringer till en doktor med en telefon. Det finns också andra sånger som berör personifierade djur som t.ex. Var bor du lilla råtta, Älgarna klappar takten eller ABC-visan, men det framkommer att det är de tre förstnämnda (liten loppa och mamma Mu) som barnen speciellt blir glada av. Lilla Jösse hare är på många småbarnsavdelningar en favoritsång som gör barnen glada och spralliga. Här är det dock inte lika entydigt som i de tidigare sångerna att det är enbart sångtexten barnen gläds åt eftersom sången också ledsagas av roliga rörelser.

RESULTAT

Barnvistexter som handlar om barn i allmänhet eller texter där barnen kan uppleva att de är delaktiga i berättelsen på något sätt muntrar upp flera barn i barngrupperna. Barnen skrattar åt en text som berättar att barnen i bussen gråter, att pengarna som busschauffören får klirrar i kassan och att bussen svänger turvis åt vänster och höger. I barnvisor där pedagogen avsiktligt väljer att göra rörelser som är den totala motsatsen till innehållet i barnvisans text roar också barnen stort. I barnvisan Hej tummen upp gör den ena handens tumme totalt motsatta rörelser till vad innehållet i sångtexten beskriver. Då pedagogen sjunger hej tummen upp, ända upp i taket pekar tummen neråt mot golvet och då sångtexten lyder hej tummen ner ända ner i golvet pekar tummen uppåt mot taket.

Exemplet nedan illustrerar hur barnen skrattar åt en sångtext. De ser det humoristiska i sångtexter som där kon ges mänskliga egenskaper.

Pedagog A: ”Nu ska vi sjunga Mamma Mu som ni så många gånger önskat.” Barnen ser glada ut och de flesta barn sätter upp tummen och pekfingeret i luften på samma sätt som pedagog A. Barnen och pedagog A sjunger: ”Vi har fått en konstig ko, med konstiga små horn. När hon tror att ingen glör vinkar hon med sina horn. Vi har fått en konstig ko med konstiga små horn. När hon tror att ingen glör svarar hon i telefon. Tal: Hallå Mamma Mu är det du? MUU.” Det är under själva talet som många barn skrattar högt eller ler stort då de säger: Hallå Mamma Mu är det du? Och en skrattsalva uppstår då barnen ropar Muu.

I det följande beskrivs ett enskilt barns glädjeyttring i samband med att en sång sjungs.

Pedagog B: ”Nu kan vi ta Lilla Jösse hare. Flugan kan först landa på harens näsa.” Christian (2:11) brister ut i ett stort leende. Pedagog B och barnen börjar sjunga sången med sångtexten ”Lilla Jösse hare har en fluga på sin näsa, Lilla Jösse hare har en fluga på sin näsa. Lilla Jösse hare har en fluga på sin näsa. Schas så flög den bort.” Christian visar rörelserna till sången men skrattar så att han inte kan sjunga med. Pedagog B och barnen fortsätter sjunga sången med texten ”Lilla jösse hare har en fluga på sin mage.” Nu håller sig Christian för magen och skrattar. Då den sista versen sjungs där ”Lilla Jösse hare har en fluga på sin tunga” skrattar Christian så att han trots att han sitter böjer sig framåt, håller händerna på magen och skrattar högljutt. Han sätter inte sitt finger på sin tunga. Han skrattar hjärtligt och ser rakt fram på pedagogen som sjunger sången med fingret på sin utsträckta tunga.

Följande beskrivning är ett exempel på en sångtext där händelseförloppet på ett komiskt sätt motsäger det förväntade.

Pedagog G och barnen sjunger sången Runt kring hela stan, som de enligt pedagog G önskat sig många gånger. Några barn blir glada och spralliga då pedagogen säger att de ska sjunga sången. Speciellt verserna där texten lyder ”Barnen i bussen gråter buu, buu buu.” ”Pengarna i kassan klirrar klirr, klirr, klirr” och ”Bussen svänger åt höger

RESULTAT

och vänster' väcker förtjusning hos barnen. De allra flesta barn skrattar hjärtligt då de sjunger dessa verser med beledsagande rörelser.

Texter som ligger nära barnens vardag och budskapet i texter som barnen kan uppleva sig vara delaktiga i på något sätt och där det samtidigt sker något avvikande från deras egna upplevelser och erfarenheter, tycks roa barnen stort. Även barnvistexter som ledsagas av tvärtom rörelser från det sångtexten beskriver, roar barnen.

Djuren som nämns i barnvistexter ges ibland mänskliga egenskaper — sådana egenskaper som inte existerar i det verkliga livet. Barnen får genom texterna ta del av en beskrivning som avviker från det förväntade. Ju säkrare och tydligare uppfattning barnet har av olika sakers rätta förhållande till varandra, desto kraftigare upplevs det komiska i sångtexterna. Speciellt de äldre barnen tycks ha klart för sig att en ko egentligen inte kan svara i en telefon eller att en fluga inte kan bygga en stuga och att en hare oftast inte har en fluga på sin tunga. Det är detta som strider mot det sunda förnuftet som gör sångtexterna fantasifulla. Barnen tycks uppskatta de humoristiska motsägelserna från djurens normala beteende.

6.2.4 Barnvisornas texter – en sammanfattning

Pedagogerna på småbarnsavhandlingarna använder ofta sångtexterna i samspelet med barnen. Denna resultatredovisning börjar med en analys av barnvistexternas innebörd och söker således svar på vilket djupare budskap som kan tänkas förmedlas till barnen via barnvistexterna. Analysen av sångtexternas innebörd resulterar i följande sex innebörds-kategorier: Premisser för det goda livet, Omsorg och omtanke om varandra, Stundens njutning, Eftersträvansvärda egenskaper, Tillit till andra samt Natur- och miljömedvetenhet.

I innebörds-kategorin Premisser för det goda livet återfinns sångtexter med budskapet att vi människor mår bra av att umgås och vara vänner. Vänskap och umgänge med andra människor ger oss trygghet och glädje. Den andra innebörds-kategorin Omsorg och omtanke om varandra innehåller barnvistexter som förklarar vikten av att vi sprider värme och glädje till varandra. Omsorg och omtanke om varandra innebär att föräldrar beskyddar sina barn från faror men det innebär enligt analysen också att uppmärksamma och fira andra personer. Innebörds-kategorin Stundens njutning bygger på barnvistexter med innebörden att det är önskvärt att ta vara på nuet och barndomen. Stundens njutning kan också innebära att t.ex. äta sötsaker. Barnen på småbarnsavdelningarna får höra barnvistexter som framhäver det positiva med att ha tålamod och att vara uthållig. Skillnaden mellan liv och död kan hänga på förmågan att göra upp en överlevnadsstrategi. Dessa underrubriker återfinns under innebörds-kategorin Eftersträvansvärda egenskaper. Barnvistexterna visar på möjligheten att söka tröst och hjälp hos vänner eller föräldrar. Barnen sjunger också sånger som

RESULTAT

berättar att de kan söka hjälp hos Gud och Jesus. Dessa underkategorier återfinns under innebörds-kategorin med namnet Tillit till andra. Den sista innebörds-kategorin, Natur- och miljömedvetenhet, innehåller sångtexter i vilka människan uppmanas värna om sin miljö och naturen. I sångtexterna poängteras det också att vi ska visa respekt för djuren.

Den andra dimensionen av barnvisornas texter är pedagogernas förmedling av dem. Avsikten med redovisningen är att belysa pedagogernas samspel med barnen utgående från de barnvistexter som används under musikstunderna. Analysen av pedagogernas sätt att förmedla barnvisornas texter resulterar i följande tre kategorier: Användandet av barnens återgivning av barnvistexterna, Verklighetsförankring av barnvistexterna och Förtydligande av barnvistexterna med hjälp av olika materiel.

Pedagogernas förmedling av barnvisornas texter börjar ofta med att de ställer frågor till barnen om sångtexternas innehåll. Analysen ger vid handen att samtliga pedagoger ofta ställer frågor till barnen om sångtexternas innehåll och ibland även om sångtexternas innebörd. Eftersom alla pedagoger gör detta regelbundet kan slutsatsen dras att de upplever barnvisornas textinnehåll som viktigt. Pedagogerna är intresserade av om barnen kan återge innehållet i sångtexterna, om de kommer ihåg sångtexterna och om de därutöver också kan rörelserna som är knutna till dem. Pedagogerna ställer också frågor till barnen om enskilda begrepps innebörd.

Pedagogerna förmedlar barnvisornas texter genom att förankra dem i en verklighet som barnen känner till. De sammanför ofta sångerna till ett aktuellt tema. Ibland utvecklar de innehållet i en sångtext. De gör det genom att försöka få barnen att reflektera över saker som sträcker sig utanför sångtexten. På detta sätt kan pedagogerna ibland i diskussionen med barnen komma in på innebörden av vissa barnvistexter. I diskussionerna som sträcker sig utanför textinnehållet ställer pedagogerna frågor till barnen. Frågorna kan vara av allmänbildande karaktär men de kan också fokusera på antal, mängd, storlek och färg.

Pedagogerna använder sig av olika materiel för att förtydliga innehållet i barnvistexterna. Många sångtexter ledsagas av rörelser som förtydligar, förklarar eller framhäver sångtextinnehållet. De visar också olika slags bilder, kort och planscher som associerar till sångtexternas innehåll. Bildmaterialet gör det möjligt för barnen att få en visuell bild eller en hel bildserie av sångtextinnehållet. Pedagogerna använder sig av leksaker och handdockor för att förtydliga och levandegöra textinnehållet för barnen på småbarnsavdelningarna. Det händer också att de utnyttjar flera olika hjälpmedel vid uppförandet av en och samma sång.

Den tredje dimensionen är Barns omedelbara uttryck gällande barnvisornas texter. Analysen resulterar i följande två kategorier: Koppling av textinnehåll till bilder och föremål och Reaktionen på motsägelser.

RESULTAT

En del barn använder sig av bilder och föremål i sin närmiljö att förankra barnvistexternas innehåll i. På ett par avdelningar har pedagogerna satt upp bilder på väggarna där sångtextinnehållet är illustrerat. Barnen nyttjar också föremål för att visa att de förstått sångtextinnehållet. De riktar sin uppmärksamhet också på befintliga föremål i närmiljön med relation till sången eller på väggmålningar där vissa detaljer återfinns i texten. De använder sig således av visuella bilder och föremål av varierande slag för att visa på sambandet mellan sånger och rörelselekar och sångtexternas innehåll för pedagogerna och de andra barnen i gruppen. De använder också bilder och andra föremål i omgivningen för att uttrycka sin önskan om att få sjunga en speciell sång som de kanske inte minns namnet på.

Barnen reagerar på texter som motsäger verkligheten. Det framgår att barnen får lärdom av barnvisornas textinnehåll, och någon gång låter de sig inspireras av dem så pass mycket att de uttalar sina egna tankar och funderingar om dem. Barnen kan också verbalt lyfta fram att de upplever en konflikt i förhållandet mellan barnvisornas textinnehåll och det verkliga livet. Då barnen entusiasmeras av en barnvistext ställer de ofta frågor om den. Frågorna kan också gälla betydelsen av enskilda ord i sångtexten. De får genom dessa diskussioner och argumentationer nya erfarenheter av sångtextinnehållet, och detta kan resultera i att de ser på innehållet på ett lite annat sätt än tidigare.

Barnen uppfattar ofta humorn i skämtsamma texter som motsäger verkligheten. Texter som beskriver djur som getts mänskliga egenskaper, roar barnen. De tycks ha klart för sig vilka egenskaper djur inte har i verkligheten. Då de genom barnvistexterna får ta del av djurens från naturen avvikande uppträdande vilket ofta är både fantasifullt och roligt reagerar de med leenden och skratt. Även barnvistexter som ledsagas av tvärtom rörelser som avviker från det förväntade reagerar barnen på med skratt och leenden. Barnvistexter som beskriver barn i allmänhet eller texter som barnen upplever att de på något sätt är delaktiga i muntrar upp flera barn i barngrupperna. Speciellt roliga är de texter där något ur barnens synpunkt avvikande sker.

6.3 Barnvisornas melodier (B)

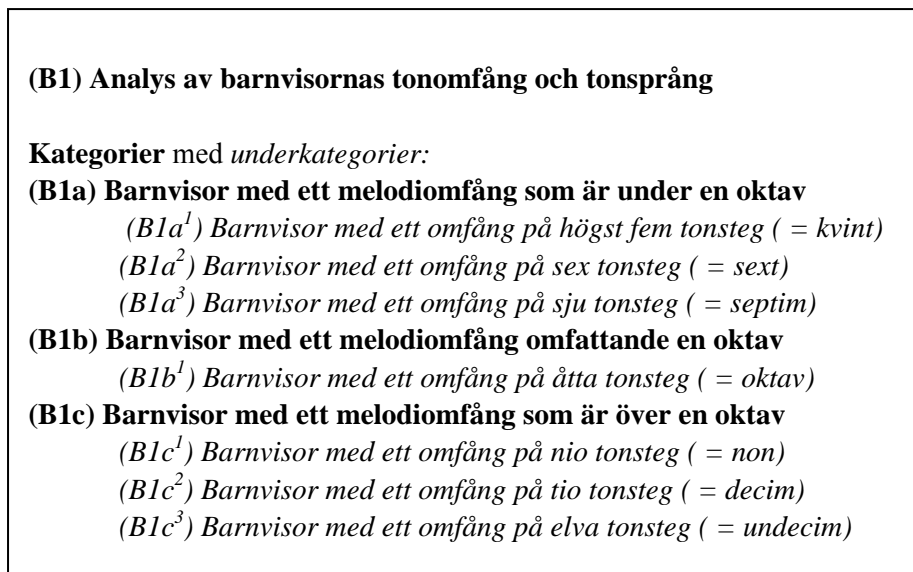
Den andra utvalda aspekten, nämligen Barnvisornas melodier (B) redovisas i detta kapitel. Denna aspekt berör musiken som ett mål i sig. Barnen och pedagogerna på de sju småbarnsavdelningarna sjunger sammanlagt 133 olika barnvisor under den tid datainsamlingen pågår. Två olika dimensioner av aspekten fokuseras:

RESULTAT

(B1) Analys av barnvisornas tonomfång och tonsprång (6.3.1)

(B2) Pedagogernas fokusering på barnvisornas melodier (6.3.2)

Här följer en schematisk sammanställning av de kategorier och underkategorier som redovisas i dimensionen (B1) Analys av barnvisornas tonomfång och tonsprång.



Figur 1.8 Dimension (B1) Analys av barnvisornas tonomfång

6.3.1 Analys av barnvisornas tonomfång och tonsprång (B1)

Nedan presenteras i löpande text (bilaga 1 i tabellform) en analys av de 133 barnsångernas tonomfång och tonsprång. I tabellen i bilaga 1 framgår först barnvisans namn. (Barnvisans namn överensstämmer med namnen i sångböckerna.) Jag har valt ut barnvisorna ur ett antal sång- och musikböcker där melodin överensstämmer med den melodi som sjöngs på daghemmens småbarnsavdelningar. Detta görs för att klargöra melodins lägsta och högsta ton. I studien analyseras inte visornas tonhöjd, utan endast deras tonomfång, d.v.s. hur många tonsteg barnvisans melodi omfattar. Omfånget presenteras i intervallform där förkortningen R står för ett rent intervall, S för stort och L för litet intervall. Studien presenterar även sångernas små eller stora tonsprångshopp i melodin. Denna analys gällande tonsprång i melodin görs dock endast av de barnvisor vilkas totala melodiomfång är exakt en oktav eller under en oktav. Orsaken till detta är att då melodierna har ett större omfång än 8 tonsteg blir de för krävande för barnrösterna även utan större tonsprångshopp i melodin. Melodiernas maxi-

RESULTAT

mala tonsprångsintervall presenteras i bilagans femte kolumn. Barnvisans tonart och ur vilken sångbok visan är hämtad framgår av kolumnerna längst till höger i bilagan. En förteckning över sång- och musikböckernas namn relaterade till numreringen finns i bilaga 2.

Analysen av barnvisornas tonomfång och tonsprång resulterar i tre kategorier. Kategorierna är:

- (B1a) Barnvisor med ett melodiomfång under en oktav
- (B1b) Barnvisor med ett melodiomfång omfattande en oktav
- (B1c) Barnvisor med ett melodiomfång över en oktav

(B1a) Barnvisor med ett melodiomfång som är under en oktav

Drygt en tredjedel av samtliga 133 barnvisor, alltså 50 barnvisor har ett melodiomfång som är mindre än en oktav. Den första underkategorin som presenteras nedan innehåller sånger vilkas tonomfång består av fyra eller fem toner, d.v.s. en kvart eller kvint. Därefter presenteras och specificeras kategorier med sånger vilkas tonomfång är sex tonsteg, en sext, och därefter sju tonsteg, motsvarande intervallet en septim. Underkategorierna är således tre till antalet och dessa är:

- (B1a¹) Barnvisor med ett omfång på högst fem tonsteg (kvint)
- (B1a²) Barnvisor med ett omfång på sex tonsteg (sext)
- (B1a³) Barnvisor med ett omfång på sju tonsteg (septim)

(B1a¹) Barnvisor med ett omfång på högst fem tonsteg (kvint)

Ingen av barnvisorna har ett melodiomfång på tre tonsteg eller mindre. En barnvisa har ett melodiomfång på fyra tonsteg, d.v.s. en kvart, och åtta barnvisor har ett melodiomfång på fem tonsteg. Av de 133 analyserade sångerna hör således nio till denna underkategori.

Barnvisor med ett melodiomfång omfattande en ren kvart är:

Vem ska få

Det största melodisprånget i barnvisan *Vem ska få* är en liten ters och det intervallet upprepas två gånger i sången. I övrigt är sången uppbyggd av prim- och sekundintervall.

RESULTAT

Barnvisor med ett melodiomfång omfattande en ren kvint är:

ABCvisa	Björnen sover (melodi: Gubben Noak)
Historien om de tre fiskarna	Lilla snigel
Lunka på (endast första delen)	Mamma Mu
Säg vem har skapat	Två små händer (melodi: Gubben Noak)

Visorna *Björnen sover* och *Två små händer* sjungs med samma melodi som Gubben Noak. I denna sång utgörs det största melodisprånget av en stor ters. För övrigt består den främst av små och stora terser som upprepas genom hela sången. Melodin *Lilla Snigels* största tonsprång är en ren kvart. Annars består den av tonsprång omfattande små och stora terser och några sekundintervall. Barnvisan *Lunka på* har också den ett tonsprång omfattande en ren kvart. Övriga tonsprång i den är terser och sekunder. Melodin till visan *Mamma Mu* har två tonsprång omfattande en fallande ren kvart men den rör sig främst med tonsprång motsvarande intervallerna små och stora terser och sekunder.

ABC-visans största tonsprång är ett intervall motsvarande en ren kvint. Språnget är en fallande kvint från högsta till lägsta ton. Utöver detta har visan några terssprång, men visan rör sig främst med ett tonstegsmönster upp och ner omfattande sekundsprång. Melodin i *Historien om de tre fiskarna* har ett tonsprång på fem tonsteg. Hoppet är en fallande kvint från högsta till lägsta ton. Dessutom består melodin av tonsprång motsvarande små terser och sekunder. Barnvisan *Säg vem har skapat* har två tonsprång omfattande intervallet en ren kvint. Dessutom finner man i visan intervall motsvarande rena kvarter, små och stora terser och sekunder.

(B1a²) Barnvisor med ett omfång på sex tonsteg (sext)

Här presenteras de barnvisor som sjungs på daghemmens småbarnsavdelningar som har ett melodiomfång omfattande sex tonsteg. Melodierna med omfånget liten sext och stor sext redovisas var för sig. Barnvisorna med ett melodiomfång motsvarande intervallet en liten sext är fyra till antalet och visor med melodiomfång på en stor sext är 20 till antalet. Sammanlagt 24 sånger av 133 analyserade barnvisor har ett melodiomfång omfattande sex tonsteg.

Barnvisor med ett tonomfång omfattande en liten sext (L6):

Alfabetvisan	Fader Abraham
Lille katt	Veckodagarna

RESULTAT

Det största tonsprånget i melodin till *Lille katt* är intervallet fallande stor ters. Sången är uppbyggd främst av sekund- och tershopp. Största enskilda tonsprånget i melodin till *Alfabetsvisan* motsvaras av intervallet en ren kvart. För övrigt består den främst av fallande stora och små terser samt stigande små och stora sekunder. Melodin till *Fader Abraham* har i sin tur ett melodisprång motsvarande en ren kvint. Detta språng kan emellertid lätt modifieras eftersom det är tänkt att frasen där intervallet förekommer hellre ska ropas än sjungas. Annars förekommer en hel del små och stora terser i visan och även vissa kromatiska inlägg, d.v.s. musikalisk rörelse i halvtonssteg. Barnvisan *Veckodagarnas* största melodisprång omfattar en ren kvint. Melodin är dock främst uppbyggd av sekunder och terser.

Barnvisor med ett tonomfång omfattande en stor sext (S6):

Blinka lilla stjärna	Dunkedunk
Fem fina fåglar	Haren uti gropen
Hej, sa Petronella	Honkey tonkey
Jag hamrar och spikar	Jag har fått händer
Kan du säga vem jag är?	Klappe klapp
Mina händer	Pelle Jöns
Plocka, plocka röda bär	Små grodorna
Snö och is	Tillsammans
Veckovisan	Vem krefsade på dörren
Vill du dansa?	Vi äter frukost

Melodin i *Hej, sa Petronella* rör sig som en durskala upp och ner med intervall motsvarande en liten eller stor sekund. Visan *Små grodorna* har flera intervallhopp som motsvarar en liten ters. Melodin till *Snö och is* har som största tonsprång ett intervall motsvarande en stor ters och dessutom ingår även små terser och sekundsprång.

Dunkedunks största tonsprång, som förekommer två gånger i melodin, är ett intervall motsvarande en ren kvart. Den är främst uppbyggd av sekund- och terssprång. Sången *Honkey tonkeys* största intervallhopp är likaså en ren kvart. Melodin rör sig främst genom tonsprång omfattande sekund- och terssprång. Visan *Jag har fått händer att klappa med* har ett par tonsprång omfattande en ren kvart. I övrigt består den främst av fallande och stigande tonstegsmönster enligt skalan. Barnvisan *Pelle Jöns'* största tonsprång i melodin motsvaras av intervallet en ren kvart. Därtill har melodin ett par tershopp och flera sekundsprång. Det största tonsprånget i melodin till *Veckovisan* är en ren kvart, men i övrigt har den sekund- och terssprång. Barnvisan *Vi äter frukost* har likaså som största melodisprång ett intervall motsvarande en ren kvart. Melodin består också av ters- och sekundsprång.

RESULTAT

Barnvisan *Blinka lilla stjärna* har i melodin flera tonsprång som motsvaras av intervallet en ren kvint. Visan är i övrigt uppbyggd av fallande sekund- och stigande kvartintervall. Detsamma gäller naturligtvis för barnvisan *Mina händer* som sjungs till samma melodi. Barnvisan *Haren uti gropen* har som största intervallhopp en fallande ren kvint. I den finns ett par stora terser och många sekundintervall. *Jag hamrar och spikar* har som största tonsprång i melodin ett intervallhopp motsvarande en ren kvint. Melodins första del består av språng motsvarande terser medan visans andra del är en fallande durskala. Melodierna till *Kan du säga vem jag är* och *Plocka, plocka röda bär* har ett tonsprång motsvarande intervallet en ren kvint. Utöver dessa kvintsprång har de kvart-, ters- och sekundhopp i melodin. Visan *Klappa Klapps* största enskilda tonsprång består av intervallet en fallande ren kvint, och övriga tonsprång i visan utgörs av tre kvartsprång och några ters- och sekundsprång.

Sången *Fem fina fåglar* har två tonsprång omfattande intervallet en stor sext. Därtill innehåller melodin mest sekund- och ett tershopp. Sången *Tillsammans* har ett melodisprång motsvarande en stor sext men överlag rör sig melodin främst med intervall motsvarande sekunder och terser. Melodin till *Vem krefsade på dörren* har ett par tonsprång motsvarande intervallet en stor sext och ett kvint-, några ters- och sekundintervall. *Vill du dansa* har likaså ett tonsprång motsvarande en stor sext och ett motsvarande en ren kvart samt några ters- och flera sekundsprång.

(B1a³) *Barnvisor med ett omfång på sju tonsteg (septim)*

Nedan presenteras barnvisorna som har ett melodiomfång omfattande sju tonsteg. Visorna med melodiomfånget liten septim och stor septim redovisas separat. Barnvisorna med ett melodiomfång motsvarande intervallet en liten septim är 16 till antalet. Visor med ett melodiomfång om en stor septim finns det bara en av. Sammanlagt 17 sånger av de 133 analyserade visorna har ett melodiomfång omfattande sju tonsteg.

Barnvisor med ett tonomfång omfattande en liten septim (L7):

Bingo	Den cyklande elefanten
Ekorre	Gubben i lådan
Har den äran	Här kommer Pippi Långstrump
Kan du klappa	Klappa händerna
Min hatt den har tre kanter	Namnsången
Runt kring hela stan	Solskensvisan
Tumme möter tumme	Var är lilla handen
Vintervitt	Vår lilla fru katt

RESULTAT

Barnvisan *Runt kring hela stan* har som största hopp i melodin intervallet motsvarande en stor ters. *Gubben i lådan* och *Min hatt den har tre kanter* har ett intervall motsvarande en ren kvart. *Har den äran* har åtta kvartsprång upp och ner i melodin men består annars av hopp i melodin motsvarande sekunder och terser. Visan *Kan du klappa* har ett par kvartsprång men den har också terssprång eller mindre intervall. Visan *Var är lilla handen* har en hoppande melodi som består av kvart- och kvintsprång. *Solskensvisan* har som största enskilda intervall en ren kvint. *Klappa händerna* har ett par melodihopp motsvarande intervallet en liten sext. Denna visa har ett par kvart- och kvinthopp men i melodin upprepas också samma ton flera gånger efter varandra.

Namnsången har två intervall motsvarande en stor sext och lika många ters- och kvartsprång men i övrigt är melodin uppbyggd av prim- och sekundintervall. Barnvisan *Bingo* har som största enskilt hopp ett intervall motsvarande en stor sext. I övrigt är denna visa uppbyggd på flera prim-, sekund- och tersintervall och något enstaka kvart- och kvintsprång. *Den cyklande elefanten* har fem intervall motsvarande en stor sext och melodin rör sig således hoppande med stora språng. Visan *Ekorre* har tre intervall motsvarande en stor sext medan *Pippi Långstrump* som största hopp i melodin har två intervall motsvarande en stor sext. Den har därutöver några kvart- men främst terssprång. Melodin i sången *Tumme möter tumme* gör tre gånger ett hopp motsvarande en stor sext. Vidare ingår i den ett par kvint- och kvarthopp och intervall omfattande en ters eller mindre. Sångerna *Vintervitt* och *Vår lilla fru katt* har som största språng ett hopp motsvarande en stor sext. Den förstnämnda melodin har ett enda intervallsprång motsvarande en stor sext och ett hopp motsvarande en kvart men melodin rör sig främst upp och ner i sekundsprång i motsats till den sistnämnda, som har en mycket hoppande melodi med åtta intervall motsvarande en stor sext och flera kvintsprång.

Barnvisor med ett tonomfång omfattande en stor septim (S7):

Var inte som en igelkott

Visan *Var inte som en igelkott* har som största melodisprång ett hopp motsvarande intervallet en stor ters. I övrigt finns i melodin flera tonsprång som består av intervallet en liten ters samt flera sekundintervall.

(B1b) Barnvisor med ett melodiomfång omfattande en oktav

Ungefär en tredjedel av samtliga 133 barnvisor, d.v.s. 46 barnvisor har ett melodiomfång omfattande en oktav. Underkategorin som presenteras här nedan innehåller alltså sånger vilkas tonomfång består av åtta toner.

RESULTAT

(B1b¹) Barnvisor med ett omfång på åtta tonsteg (oktav)

I denna underkategori ingår sånger med ett maximalt melodiomfång på en oktav. Den utgör den största kategorin med 46 barnvisor av samtliga 133 analyserade visor. Barnvisor med ett melodiomfång på åtta tonsteg är:

A ram sam sam	Baka, baka, liten kaka
Bockarna Bruse	Det satt två katter
Dinkeli dunkeli doja	En elefant balanserade
Fem små lingon	För jag är en liten mört
För vi är små katter vi	Gomorrón
Grodan	Gungung
Har du sett min lilla katt	Har den äran idag
Hej, tummen upp	Hoppe, hoppe hare
Husvisan	Hönsemor
Imse, vimse spindel	Jag vill ha munkar
John Svenssons bil	Kalle Anka
Katten och råttan	Katten är lat
Klappa händerna så fort man kan	Lilla Jösse hare
Lilla sotarmurre	Liten loppa
Lämna dem i ro	Min lilla kråksång
Morsgrisar är vi allihopa	Mullevisan
Mörkt i hela huset	Nu kommer maten
Skojiga valpen	Skrammelbil
Solen skiner	Spindelmor
Tio små indianer	Trollet i fickan
Tända ljus	Var bor du lilla råtta
Vattenvisan	Vi komma, vi komma
Vill du göra någon glad	Vår miljö

Barnvisan *Dinkeli, dunkeli doja* har som största melodisprång ett par fallande terser. Barnvisorna *Baka, baka liten kaka, Gomorrón, John Svenssons bil, Kalle Anka, Lilla Jösse hare, Lilla sotarmurre och Skojiga valpen, Solen skiner* samt *Trollet i fickan* har som största melodisprång intervallet en ren kvart. *Baka, baka liten kaka* har endast ett litet större hopp i melodin. Den rör sig med sekundintervall och ett par tersintervall upp och ner. Sången *Go'morrón* består av några terssprång och slutar med en fallande skala $c^2 - f^1$. I visan *John Svenssons bil* finns några terssprång men melodin rör sig främst med sekundintervall. *Kalle Anka* har hela sex kvartsprång. Därtill rör sig melodin upp och ner enligt C-dur-skalan $c^1 - g^1$. *Lilla Jösse hare* är uppbyggd av ters- och sekund- samt primintervall. Barnvisan *Lilla sotarmurre* har tre intervall som motsvarar en ren kvart

RESULTAT

medan *Skojiga valpen* och *Solen skiner* har två rena kvartsprång. Dessa två sist-nämnda sångers melodi rör sig varierande upp och ner inom en oktav.

Det maximala tonsprånget i följande barnvisors melodier motsvarar intervallet en ren kvint: *A ram sam sam*, *Bockarna Bruse*, *Det satt två katter*, *En elefant balanserade*, *För jag är en liten mört*, *Gungung och Hönsemor* samt *Klappa händerna så fort man kan*. Likaså har sångmelodierna *Mörkt i hela huset*, *Skrammelbilen*, *Tio små indianer*, *Tända ljus och Var bor du lilla råtta* samt *Vill du göra någon glad* ett maximalt tonsprång på en ren kvint.

Sångerna *Hoppe hoppe hare*, *Imse vimse spindel* och *Liten loppa* har som största hopp i melodin ett intervall motsvarande en liten sext med barnvisorna *Spindelmor*, *Vi komma, vi komma* och *Nu kommer maten* som största intervallhopp har en stor sext. Alla dessa sånger har endast ett sexthopp var i melodin. I melodierna till *Har du sett min lilla katt*, *Hej tummen upp* och *Vår miljö* finns det tonhopp som motsvarar intervallet en liten septim. Sången *Har du sett min lilla katt* har två septimsprång medan de bägge övriga sångerna har ett septimsprång i melodin.

Tonsprång motsvarande en hel oktav finns i melodierna till *Fem små lingon*, *Grodan*, *Har den äran idag*, *Husvisan* och *Jag vill ha munkar* samt *Katten och råttan*. Likaså har *Katten är lat*, *Lämna dem i ro* och *Min lilla kråksång*, *Morsgrisar är vi allihopa* samt *Vattenvisan* tonsprång i melodin motsvarande en oktav. Alla ovannämnda melodier har endast ett oktavsprång med undantag av *Min lilla kråksång* som har två fallande oktavsprång. Melodin till *Grodan* har förutom oktavsprånget flera sextsprång. *Katten och råttan* har ett septimsprång. *Husvisans* och *Vattenvisans* oktavsprång kan lätt förändras och det förekommer även förslag till modifieringar i en del sångböcker.

(B1c) Barnvisor med ett melodiomfång som är över en oktav

Knappt en tredjedel av samtliga 133 barnvisor, alltså 37 barnvisor har ett melodiomfång som är större än en oktav. Den första underkategorin som presenteras här nedan innehåller sånger vilkas tonomfång består av nio toner, d.v.s. en non. Därefter presenteras och specificeras underkategorier med sånger vilkas tonomfång är tio tonsteg, en decim, och därefter elva tonsteg, motsvarande intervallet undecim. Underkategorierna är således tre till antalet och dessa är:

(B1c¹) Barnvisor med ett omfång på nio tonsteg (non)

(B1c²) Barnvisor med ett omfång på tio tonsteg (decim)

(B1c³) Barnvisor med ett omfång på elva tonsteg (undecim)

RESULTAT

(B1c¹) Barnvisor med ett omfång på nio tonsteg (non)

Här nedan presenteras de barnvisor som barnen på småbarnsavdelningarna sjunger och som har ett omfång på nio tonsteg. Var för sig redovisas melodierna med omfånget intervallet liten non och stor non. Visorna med ett melodiomfång motsvarande intervallet en liten non är 13 till antalet och visorna med melodiomfång på en stor non är 19 till antalet. Med andra ord har sammanlagt 32 av de 133 analyserade visorna ett melodiomfång omfattande nio tonsteg.

Barnvisor med ett tonomfång omfattande en liten non (L9):

Att hålla en sten i handen	Dansa min docka
Du käre lille snickerbo	En sockerbagare
Jonte myra	Nyckelpigan
Opp och hoppa	Pär och Stina
Tomtarnas julnatt	Trollet Lubbe
Tvätta händerna	Vi räcker våra händer
Vår tupp (är död)	

Barnvisor med ett tonomfång omfattande en stor non (S9):

Alla händer klappar	Broder Jakob
Bä, bä vita lamm	Flurre Fluga
Gullefjun	Huvud, axlar, knä och tå
Jag har två ögon	Ju mer vi är tillsammans
Kaninvisan	Mors lilla Olle
När det stormar	Räkna ben
Små fåglarna i skogen	Snön den faller
Tingelingelinge, tåget far	Tänk om jag hade en liten apa
Var är tummen	Vov, vov, sade hunden
Väderlåt	

(B1c²) Barnvisor med ett omfång på tio tonsteg (decim)

Här presenteras barnvisor som har ett melodiomfång omfattande tio tonsteg. Dessutom redovisas här separat melodierna med omfångsintervallet liten decim och stor decim. Det finns endast en melodi med intervallet en liten decim och

RESULTAT

visor med melodiomfång på en stor decim finns det också bara en. Två sånger av 133 analyserade visor har alltså ett melodiomfång omfattande tio tonsteg.

Barnvisor med ett tonomfång omfattande en liten decim (L 10):

Ekorn satt i granen

Barnvisor med ett tonomfång omfattande en stor decim (S10):

Galen i glass

(B1c³) Barnvisor med ett omfång på elva tonsteg (undecim)

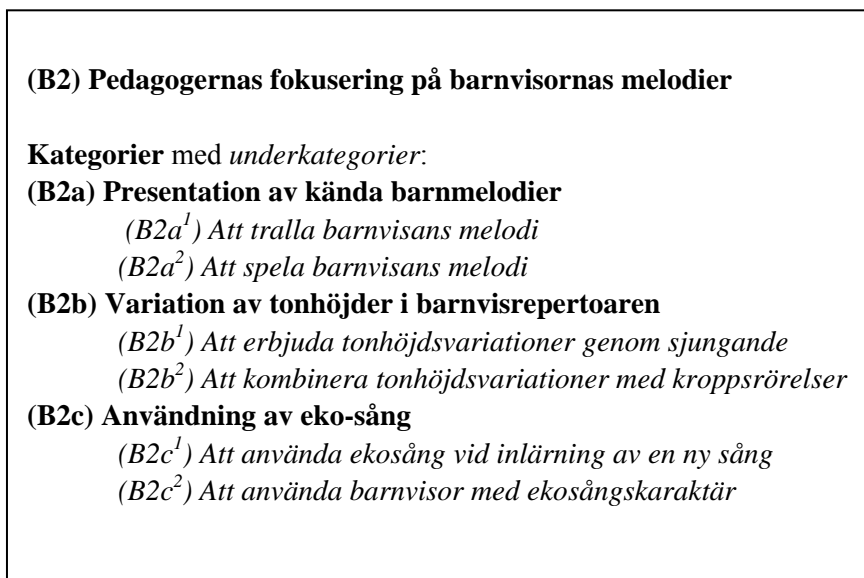
Tre barnvisor har ett melodiomfång på elva tonsteg.

Får jag känna (melodi: Vem kan segla) Trollmors vaggsång
Vänner

Dessa barnvisor som har ett melodiomfång som är mer än en oktav är mycket krävande för småbarns röster. En sammanställning av samtliga presenterade barnvisor finns i tabellform (bilaga 1). Den ger en klar översikt av svårighetsgraden på barnvisornas melodier.

6.3.2 Pedagogernas fokusering på barnvisornas melodier (B2)

Här presenteras först en schematisk sammanställning av de kategorier och underkategorier som redovisas gällande dimensionen (B2) Pedagogernas fokusering på barnvisornas melodier.



Figur 1.9 Dimension (B2) Pedagogernas fokusering på barnvisornas melodier – kategorier med underkategorier

I denna del av kapitlet redovisas på vilket sätt pedagogerna fokuserar barnvisornas melodier i samspel med barnen. Analysen av pedagogernas fokusering av barnvisornas melodier resulterar i tre kategorier. Kategorierna är:

- (B2a) Presentation av kända barnmelodier
- (B2b) Variation av tonhöjder i barnvisrepertoaren
- (B2c) Användning av eko-sång

(B2a) Presentation av kända barnmelodier

Endast två gånger händer det att pedagogen ber barnen lyssna på barnvisornas melodier och försöka känna igen barnvisan. I det ena fallet sjunger pedagogen barnvisan och i det andra spelas barnvisan på ett instrument. Kategorin har följande två underkategorier:

- (B2a¹) Att tralla barnvisans melodi
- (B2a²) Att spela barnvisans melodi

RESULTAT

(B2a¹) Att tralla barnvisans melodi

Pedagogen ber barnen rikta sin uppmärksamhet på de bekanta barnsångernas melodi. Hon ber barnen komma fram och dra ett kort där sångtextens innehåll finns avtecknat på en ritad bild. Det kan t.ex. vara ett djur, ett fordon eller ett naturfenomen som är avbildat ensamt eller i sin omgivande miljö. Barnet drar ett kort ur hennes hand där hela kortpacken finns. Då barnet dragit ett valbart kort försöker pedagogen se till att de övriga barnen inte ser bilden. Därefter trallar hon den aktuella barnvisans melodi och frågar barnen vilken sång de tror att de just hörde.

Pedagog F: ”I dag ska jag ta fram korten som vi brukar ha då vi sjunger och så får ni dra ett kort. Men, idag gör jag det lite svårare. Jag kommer att sjunga melodin och ni ska gissa vilken sång det är. Anne, vill du komma upp och dra ett kort.” Anne (2:9) drar ett kort med en groda på. Pedagog F håller bilden mot sig själv och börjar tralla på en melodi. En del barn trallar med. Pedagog F: ”Är det nån som känner igen melodin?” Bosse (3:2): ”Di där grodorna.” Pedagog F: ”Ja, det var Små grodorna.” Pedagog F och barnen sjunger sången Små grodorna. Pedagog F: ”Så får Alex komma. Vill du komma Alex?” Alex (2:0) drar ett kort ur pedagog F:s hand. Pedagog F och Alex tittar på kortet som föreställer en myra och en myrstack, men de övriga barnen kan inte se bilden. Pedagog F börjar tralla en melodi. Bosse: ”Men tänk ändå.” Pedagog F: ”Ja, men tänk ändå. Det var Jonte myra. Och då kommer Jonte myra klättrande så här.” Pedagog F klättrar med pekfingret och långfingret från golvet upp för hela den egna kroppen. Pedagog F och barnen sjunger sången Jonte myra. Pedagog F: ”Och så får Tina komma och ta ett kort. Lyssna noga nu på melodin”. (Aktiviteten fortsätter...)

Pedagogen önskar att barnen ska rikta sin uppmärksamhet på sångernas melodi. Detta gör hon genom att hon ber barnen lyssna noga på melodin. Hon lyfter alltså medvetet fram barnvisornas melodier. Hon förväntar sig då att barnen ska lyssna koncentrerat på sångernas melodi, och sedan ska de försöka koppla melodin till sångtexten eller sångens namn. Pedagogen väljer att tralla alla melodier med samma stavelser (tral-la-la-la o.s.v.) vilket innebär att pedagogens trallande kan upplevas som konstant medan melodiåtergivningen varierar. På detta sätt gör pedagogen det lättare för barnen att urskilja barnvisornas melodier. Samtliga nio melodier som hon presenterar känner åtminstone något av barnen igen. En del av barnen väljer att tralla melodin tillsammans med pedagogen. Barnen svarar oftast med en kort sekvens ur sångtexten (t.ex. ”di där grodorna” – ur Små grodorna eller ”men tänk ändå” – ur Jonte myra), eller också med namnet på en djurart (t.ex. fåret – då den aktuella sången är Bä, bä, vita lamm). Pedagogen bekräftar och upprepar barnens svar samtidigt som hon nämner barnvisans namn. Efter varje ”melodigissning” sjunger barnen och pedagogen sången i fråga.

RESULTAT

(B2a²) Att spela barnvisans melodi

En enda gång får barnen uppleva en pedagog som spelar piano och barnen ska försöka höra vilken sång det är hon spelar på pianot. Denna melodipresentation sker under en musikstund som är gemensam för hela daghemmet. Pedagogen som ansvarar för musikstunden hör till personalen på de äldre barnens avdelning och benämns här som pedagog X.

Pedagog X: ”Nu är det viktigt att ni lyssnar för snart spelar Paula på pianot... och kanske hon spelar något som du känner igen. Och om du då känner igen sången så sätt då upp handen”. Paula spelar en melodi med svängig rytm och tydlig melodi. Ett äldre barn svarar: ”No ne kolme pientä... ” Pedagog X: ”Ja, just de och vad heter det på svenska”? Ett annat äldre barn: ”Tre bockar”. Pedagog X: ”Ja, tre bockar...Bockarna Bruse. Nu skulle vi behöva en bänk så vi kan leka den”. Några äldre barn leker leken medan alla i salen sjunger sången till pianoackompanjemang. (Aktiviteten fortsätter som en introduktion till presentationen av varje ny sång som sjungs...) Pedagog X: ”Så väntar ni och lyssnar så kommer det en ny sång. Vilken sång är det?” Pedagogen väljer ett barn från småbarnsavdelningen som sträcker upp handen. Pedagogen: ”Ja, Bo. Vilken sång är det”? Bo (3:9): ”Pelle Pingvin”. Pedagog X: ”Ja, Pelle Pingvin. Nu är det prästkrågarna (daghemmets småbarnsgrupp) som ska visa hur man ska sjunga den. Ni andra får titta på deras händer och försöka visa med. Barnen och de vuxna i salen sjunger och visar rörelser till sången Pelle Pingvin. Aktiviteten fortsätter.

Pedagog X ber alla barn som deltar i den gemensamma musikstunden att lyssna koncentrerat på pianisten, som spelar olika barnvisor på pianot. Pedagogen ber med andra ord barnen rikta sin uppmärksamhet på barnvisornas melodier. Flera av barnen på småbarnsavdelningen sträcker aktivt upp händerna och vill svara på frågan då pedagogen frågar vilken barnvisa pianisten spelar. En gång får ett barn på småbarnsavdelningen svara och klarar också av uppgiften. Pianisten inleder med ett förspel på några takter. Hon lyckas få melodierna att framträda tydligt fastän hon harmoniserar och rytmiserar dem på ett mångsidigt sätt. Eftersom flera toner ljuder samstämmigt med melodin är uppgiften mer krävande för barnen än då t.ex. en pedagog trallar en melodi.

(B2b) Variation av tonhöjder i barnvisarepertoaren

Under datainsamlingsperioden sjunger barnen på de sju småbarnsavdelningarna totalt 133 olika barnvisor med varierande tonomfång. Varje småbarnsavdelning har en omfattande sångrepertoar och sångerna har mycket varierande melodier. Endast en gång kombinerar pedagogen tonhöjdsvariationer med kroppsrörelser. Kategorin har följande två underkategorier:

(B2b¹) Att erbjuda tonhöjdsvariationer genom sjungande

(B2b²) Att kombinera tonhöjdsvariationer med kroppsrörelser

RESULTAT

(B2b¹) Att erbjuda tonhöjdsvariationer genom sjungande

Pedagogerna väljer sånger som ger barnen upplevelser och erfarenheter av olika tonhöjder. Melodianalysen ger vid handen att pedagogerna väljer sånger med ett tonomfång mellan fyra och elva tonsteg. Då de ofta dessutom sjunger sångerna med start på olika grundtoner utökas det tonomfång som barnen kommer i kontakt med under musikstunderna. Barnen får alltså upplevelser av både mycket låga och höga toner. En del barn sjunger aktivt med i sångerna och försöker imitera pedagogens tonläge och enstaka toner medan andra barn inte sjunger så aktivt. Den första gruppen får i och med sjungandet ta del av en kroppslig upplevelse av att återge tonhöjdsvariationer medan den senare gruppen får en ljudupplevelse av olika tonhöjder.

Pedagog H väljer en sång med fyra tonsteg och upprepar sången genom hela musikstunden. Sången handlar om en ”ramsepåse” och barnen får komma fram och dra ett kort ur påsen. En del av barnen sjunger med men inte alla. Pedagogen uppmuntrar inte barnen att sjunga med.

Pedagog A väljer ut två sånger som vardera har 11 tonsteg. Sångerna är Får jag känna och Trollmors vaggång. Pedagogen uppmuntrar inte barnen att sjunga med i dessa sånger. Barnens koncentration riktas i stället mot pedagogen då hon går runt och vidrör två barns kroppsdelar samtidigt som hon sjunger om dem. I Trollmors vaggång får barnen i uppgift att lägga sig ner på golvet medan pedagogen tillsammans med ett annat barn går runt och smeker de andra barnen på ryggen eller huvudet. Inget av barnen sjunger med i denna sång.

Pedagogerna i studien uppmuntrar inte barnen att sjunga med i de sånger som har det snävaste och inte heller det vidaste tonomfånget. Pedagogen ber dock rätt ofta att barnen ska sjunga med i sånger med ett omfång på fem till tio tonsteg. Denna uppmaning verkar inte på något sätt vara kopplad till svårighetsgraden då det gäller barnvisornas melodier. Barnen får olika upplevelser av varierande tonhöjder.

(B2b²) Att kombinera tonhöjdsvariationer med kroppsrörelser

Pedagogerna utnyttjar ytterst sällan kroppen för att tydliggöra tonhöjdsvariationerna i sångerna. En enda gång ber en pedagog barnen ”växa” samtidigt som melodin i sången har en uppåtgående melodisekvens. Pedagogen ber barnen starta i hukställning och sluta i en lång utsträckt kropp med uppsträckta händer. Hon tar troligtvis enbart fasta på sångtexten i denna sång men barnen och pedagogen får trots detta en kroppslig upplevelse när melodin steg för steg stiger då kroppen samtidigt rätas ut och ”växer”.

RESULTAT

Pedagog F: ”Vi ska ta och växa och växa och vet ni vem som vill visa hur stor han blir? Jo, det är Kalle Anka. Pedagogen ber barnen sätta sig på en plank och kryper samtidigt ner på huk på golvet. Pedagog F och barnen sjunger sången ”Kalle Anka”. Melodin rör sig stegvis uppåt och pedagogen och barnen reser sig sakta samtidigt som melodin steg för steg stiger. (c¹, d¹, e¹, f¹, g¹, c², g¹). Pedagogen och barnen stannar i stående ställning med händerna uppsträckta över huvudet trots att melodin i slutet har en neråtgående sekvens på fem toner .

Genom aktiviteten får de barn som deltar en upplevelse av en stigande melodilinje då kroppen och barnvisans melodi ”klättrar upp” samtidigt. Det ger en annorlunda upplevelse av växlingar i melodierna då kroppen ges möjlighet att följa melodilinjerna. Pedagogen gör dock inga anspråk på att rikta barnens uppmärksamhet på den stigande melodilinjerna i kombination till kroppsrörelsen.

(B2c) Användning av ekosång

Ett par gånger under materialinsamlingens gång inträffar det att pedagogen presenterar en ny sång med hjälp av ekosång. Ekosång innebär att pedagogen delar upp barnvisan i lämpligt korta sekvenser som först sjungs av pedagogen för att sedan upprepas av barnen. Den enda barnvisa med färdig eko-sångseffekt som finns med i småbarnsavdelningarnas repertoar är sången ”Lejonjakt”. Kategorin har följande två underkategorier:

(B2c¹) Att använda ekosång vid inläring av en ny sång

(B2c²) Att använda barnvisor med ekosångskaraktär

(B2c¹) Att använda ekosång vid inläring av en ny sång

Pedagogerna använder sig av ekosång vid inläring av en helt ny sång eller en sång som barnen inte sjungit på länge. De sjunger en kort sekvens av sången omfattande några takter med både text och melodi och förväntar sig ett eko till svar, det vill säga att barnen upprepar den av pedagogen försjungna sångsekvensen.

Pedagog C: ”Kommer ni ihåg A ram sam sam? Det är så länge sen vi sjöng den. Nä, jag tror inte det. Sjung efter mig.” Pedagog C sjunger: ” A ram sam sam, a ram sam sam.” Hon visar med en handrörelse att det nu är barnens tur. Barnen och de övriga pedagogerna sjunger som ett eko: ”A ram sam sam, A ram sam sam.” Pedagog C sjunger: ”Guli, guli guli guli guli ram sam sam ” Barnen och de övriga pedagogerna svarar med samma ord och melodi som ett eko: ”Guli, guli, guli, guli, guli ram sam sam.” Pedagog C sjunger: ”Här e´ vi, här e´ vi. Guli, guli, guli, guli, guli ram sam sam.” Barnen och pedagogerna svarar som ett eko ”Här e´ vi, här e´ vi. Guli, guli, guli, guli, guli ram sam sam.” Pedagog C: ”Bra, nu sjunger vi den en gång till och då visar vi rörelserna också.”

RESULTAT

Då pedagogerna använder sig av ekosång framträder sångens melodi tydligt eftersom den blir upprepad. Barnen måste också koncentrera sig på melodin då de ska försöka imitera den försjungna delen exakt. I detta fall har pedagogen valt att sjunga texten till melodin. Melodiåtergivningen kunde framträda tydligare om pedagogen lämnade bort texten och ersatte den med t.ex. ett gnolande eller en enskild stavelse. Pedagogen ger en rätt otydlig beskrivning på vad barnen förväntas göra, då hon endast säger ”sjung efter mig.”

(B2c²) Att använda barnvisor med eko-sångskaraktär

Den enda sången i repertoaren på småbarnsavdelningarna som har eko-sångskaraktär är Lejonjakt. Sången läses på ett daghem och sjungs på ett par andra daghemsavdelningar. Då pedagogen är ensam ber hon om stöd av de andra i personalen för att klara av uppgiften så att barnen ska få stöd av dem i upprepningsen eller ekot.

I sången Vi ska ut på lejonjakt är det pedagog B som inleder. Pedagog B sjunger: ”Vi ska ut på lejonjakt.” De övriga pedagogerna och barnen svarar som ett eko: ”Vi ska ut på lejonjakt.” Pedagog B sjunger: ”Söka stora lejon.” Pedagogerna och barnen svarar: ”Söka stora lejon.” Pedagog B: ”Jag är inte rädd.” Barnen och de övriga pedagogerna: ”Jag är inte rädd.” Pedagog B: ”Kommer till ett gräs.” Barnen svarar: ”Kommer till ett gräs.” Pedagog B: ”Kommer inte över det.” Barnen svarar som ett eko. Pedagog B: ”Kommer inte under det.” (eko) Pedagog B: ”Kommer inte runt det.” (eko). Pedagog B: ”Vi måste gå igenom det.” (eko) Pedagog B: ”Vi ska ut på lejonjakt... (Aktiviteten fortsätter med flera verser.)

Denna ekosång ger barnen möjlighet att upprepa de melodisekvenser som pedagogen sjunger. Barnen tränar sitt öra och gehör i upprepningsen på ett annat sätt än då de sjunger sånger de ska lära sig unisont där det sällan sker en upprepnings av melodin. Pedagogen bemödar sig inte att rikta barnens uppmärksamhet på upprepningsen eller ekot.

6.3.3 Barnvisornas melodier – en sammanfattning

Pedagogerna på småbarnsavdelningarna planerar musikstunder där sjungandet inklusive en varierande barnvisorepertoar har högsta prioritet. Sammanlagt 133 olika barnvisor sjungs på småbarnsavdelningarna medan datainsamlingen pågår. Då det gäller variansområdet av dessa barnvisors melodiomfång kan man konstatera att det minsta melodiomfånget är fyra tonsteg och det största elva tonsteg.

RESULTAT

En analys av dessa visors melodiomfång ger vid handen att få barnvisor har ett snävt tonomfång. Endast en av barnvisorna har ett omfång på fyra tonsteg (en ren kvart) medan åtta av barnvisorna har ett melodiomfång på fem tonsteg (en ren kvint). Knappt en tredjedel av de analyserade barnvisorna har ett melodiomfång under en oktav vilket innebär melodier med ett omfång på fyra, fem, sex, eller sju tonsteg. Drygt en tredjedel av barnvisorna har ett melodiomfång motsvarande en oktav och en lika stor del, d.v.s. en dryg tredjedel av materialet består av barnvisor med ett omfång större än en oktav, alltså nio, tio eller elva tonsteg. Det aritmetiska medelvärdet för barnvisornas melodiomfång är 7,56 och med en avrundning till det närmaste hela talet är medelvärdet åtta tonsteg. Medelvärdet gällande melodiomfång i denna studie är således åtta tonsteg, en ren oktav.

Trots att sjungandet är den absolut oftast förekommande aktiviteten under musikstunderna fokuserar pedagogerna utöver sjungandet ganska lite på barnvisornas melodier. I och med pedagogernas val att erbjuda barnen en bred barnvisrepertoar får de små barnen upplevelser och erfarenheter av varierande tonhöjder och de får alltså även en fysisk upplevelse av mycket höga och låga toner då de sjunger med i sångerna.

Under ett par musikstunder planerar pedagogerna aktiviteter som uppmuntrar barnen att aktivt lyssna på barnvisornas melodier. De väljer då att genom verbala instruktioner till barnen rikta deras uppmärksamhet på barnvisornas melodier. De vill att barnen genom aktivt lyssnande ska försöka känna igen vilken barnvisa de antingen trallar eller spelar på piano. Pedagogen lyckas tydligt lyfta fram de varierande melodierna genom att trallandet sker på samma sätt, d.v.s. utan text. Tillsammans lyckas barnen på de två avdelningarna oftast känna igen melodierna som spelas eller trallas för dem.

Någon enstaka gång använder sig pedagogerna av eko-sång vid inläring av en ny sång. De sjunger en kort melodisekvens ur barnvisan som barnen ska återge som ett eko. Endast en av barnvisorna som sjungs på småbarnsavdelningarna har eko-sångskaraktär. Det är sången Lejonjakt. Användningen av eko-sånger lyfter tydligt fram barnvisans melodi då det ska ske en exakt återgivning av melodisekvenserna. Barnen ges genom eko-sången möjlighet att träna sitt öra och gehör tack vare erfarenheten de får av upprepningen av melodisekvenserna. Pedagogerna kunde dock på olika sätt rikta barnens uppmärksamhet mot att det förväntas en exakt återgivning av barnvissekvenserna.

6.4 Musikens grundelement (C)

Den tredje utvalda aspekten, nämligen Musikens grundelement (C) redovisas i detta kapitel. Genom att pedagogerna fokuserar på olika musikaliska grundelement får barnen verktyg då de själva ska skapa musik där de uttrycker, upplever och känner musiken. De musikaliska grundelementen är klangfärg, dynamik, tonhöjd (se B2), rytm/puls/tempo, harmoni och form. Aspekten uppdelas i följande dimensioner:

(C1) Pedagogernas fokusering på musikens grundelement (6.4.1)

(C2) Barnens fokusering på musikens grundelement (6.4.2)

Här presenteras en schematisk sammanställning av de kategorier och underkategorier som redovisas då det gäller dimensionen (C1) Pedagogernas fokusering på musikens grundelement.

RESULTAT

(C1) Pedagogernas fokusering på musikens grundelement

Kategorier med underkategorier:

(C1a) Pedagogens fokusering på klangfärg

Att fokusera:

(C1a¹) Vardagliga ljud

(C1a²) Djurläten

(C1a³) Rytminstrumentens klangfärg

(C1a⁴) Klangfärg i sång

(C1a⁵) Klangfärg genom olika rörelsemönster

(C1b) Pedagogens fokusering på dynamik

(C1b¹) Att variera dynamiken i spel på rytminstrument

(C1b²) Att med kroppen skapa och följa förändringar i dynamiken

(C1c) Pedagogens fokusering på rytm/puls/tempo

Att fokusera:

(C1c¹) Ordrytmen

(C1c²) Pulsen

(C1c³) Långsamt och snabbt tempo

(C1c⁴) Marsch- och valsrytm

(C1c⁵) Rytm i rim och ramsor

(C1d) Pedagogens fokusering på harmoni

(C1d¹) Att ackompanjera barnvisorna med ackordspel

(C1d²) Att lyssna på inspelad musik

(C1e) Pedagogens fokusering på musikens form

Att ta fasta på

(C1e¹) Form med hjälp av olika rörelsemönster

(C1e²) Form genom sång och spel

(C1e³) Sångens refräng

(C1e⁴) Tystnad kontra ljud

Figur 1.10 Dimension (C1) Pedagogernas fokusering på musikens grundelement – kategorier med underkategorier

6.4.1 Pedagogernas fokusering på musikens grundelement (C1)

Pedagogerna på småbarnsavdelningarna tar fasta på musikens grundelement på olika sätt. Analysen av pedagogernas fokusering på musikens grundelement resulterar i följande fem kategorier:

- (C1a) Pedagogens fokusering på klangfärg
- (C1b) Pedagogens fokusering på dynamik
- (C1c) Pedagogens fokusering på rytm/puls/tempo
- (C1d) Pedagogens fokusering på harmoni
- (C1e) Pedagogens fokusering på musikens form

(C1a) Pedagogens fokusering på klangfärg

Då det gäller klangfärg kan olika toner och ljud uppfattas som ljusa eller mörka. Övningar och aktiviteter som uppmuntrar barnen att uppfatta klangfärger kan gå ut på att pedagogen ber barnen rikta sin uppmärksamhet mot olika ljud i rummet. Ljuden kan vara skapade av pedagogen eller finnas naturligt i ljudmiljön. Variationer i klangfärg kan uppfattas genom att pedagogen och barnen spelar på olika rytm- eller melodiinstrument. Djurläten och olika ljud och ljudeffekter med varierande klangfärg presenteras ofta av pedagogen liksom den variation av klangfärg som åstadkoms med hjälp av kroppen och olika rörelsemönster. Pedagogerna varierar även röstklängen då de sjunger. Denna kategori har följande fem underkategorier:

Att fokusera:

- (C1a¹) Vardagliga ljud
- (C1a²) Djurläten
- (C1a³) Rytminstrumentens klangfärg
- (C1a⁴) Klangfärg i sång
- (C1a⁵) Klangfärg genom olika rörelsemönster

(C1a¹) Vardagliga ljud

Pedagogerna på småbarnsavdelningarna ber barnen fokusera på olika ljud under musikstunderna. De avslutar ibland en musikstund med att låta barnen lyssna på olika ljud i närmiljön. De ber barnen blunda och lyssna på olika spontana vardagliga ljud i rummet. Därefter ber de barnen berätta vad de hört under den korta stund de lyssnat. Ibland producerar pedagogen egna ljud som hon vill att barnen ska känna igen.

RESULTAT

Pedagogen ber barnen i följande exempel lyssna på vardagliga ljud som normalt finns i deras ljudvärld, men som de registrerar endast då pedagogen ber dem uppmärksamma dessa och lyssna på dem. Pedagogen uppmärksamgör barnen på att de kan uppfatta ljuden lättare om de blundar.

Pedagog B: ”Nu får ni lägga ner er på madrasserna. Ni ska inte ligga så nära varandra att ni tar i varandra. Riktigt stilla. Så ska ni berätta för mig då jag frågar vad ni har hört för ljud här. Ni kan sätta fast ögonen så hör ni ännu bättre.” Barnen ligger tysta ca 20 sekunder. Pedagog B: ”Alva, vad hörde du för ljud? Alva (2:8): ”Inget.” Pedagog B: ”Nå Alexander, vad hörde du för ljud?” Alexander (3:9): ”Ett blåsljud där uppfifrån.” Alexander pekar upp mot taket. Pedagog B: ”Ja, det var säkert ventilationen du hörde. Där kommer det in frisk luft genom ventilen. Nå, Harald. Hörde du några ljud?” Harald (3:8): ”Jag hörde att nån knacka.” Pedagog B: ”Bra. Det var säkert barnen som lekte. Vad hörde du Elis?” Elis (2:6): ”Jag hörde någån barn tala.” Pedagog B: ”Hörde du vad barnen talade för språk?” Elis: ”Finska.” Pedagog B: ”Bra.”

I exemplet nedan producerar pedagogen egna ljud som barnen ska försöka känna igen. Hon ber barnen blunda.

Pedagog D: ”Nu ska ni sitta tysta och blunda så ska jag göra ett ljud och sen får ni gissa vad det ljudet är. Ni kan böja er framåt och sätta händerna i knäet framför ögonen. Blundar alla nu? Barnen: ”Jåå”. Pedagog D drar ner dragkedjan på sin tröja. Pedagog E: ”Nu får ni öppna ögonen. Vad tror ni det var för ljud?” Anna (2,2): ”Det var tröjan.” Pedagog E: ”Tröjan?”. Anna stiger upp och visar på pedagogens dragkedja. Anna: ”Den där.” Pedagog E: ”Ja, vad duktig du var som visste att det var min dragkedja.” Aktiviteten fortsätter.

Pedagogerna ber barnen rikta sin uppmärksamhet mot ljud med olika klangfärg. De ber barnen blunda och lyssna på olika normala vardagsljud i rummet. De producerar också själva egna ljud med olika klangfärg som de vill att barnen ska känna igen. Barnen får genom aktiviteterna kännedom om ett stort register av olika klangfärger genom att lyssna koncentrerat, och de lär sig känna igen vardagliga ljud i sin omgivning. För att klara av dessa aktiviteter måste barnen lära sig uppfatta, särskilja och identifiera ljud med olika klangfärg. De måste också lära sig att lyssna selektivt, d.v.s. att urskilja ett ljud bland många andra.

(Cl^a) Djurläten

Pedagogerna imiterar olika djurläten och frågar vilket djur det kan vara frågan om. Ibland återger pedagogerna djurlätena med sin egen röst och ibland använder de sig av leksaker eller föremål med ljud för att framkalla djurläten. De vill också att barnen associerar aktiviteterna till verkliga djur som de har erfarenhet av. Varje djurs läte har sin bestämda klangfärg vilket gör att barnen har lätt att känna igen dem.

RESULTAT

Citatet nedan är ett exempel på en situation där pedagogen vill att barnen ska känna igen ett djurs läte på dess specifika klangfärg och kunna koppla det till rätt djurart.

Pedagog A: ”Och så har vi nån som säger ockockock, vem är det?” Linus (3:1): ”Tuppen” Pedagog A: ”Nej, inte tuppen.” Anders (3:5): ”Hönan.” Pedagog A: ”Ja, hönan, för vad sa tuppen?” Några barn: ”Kuckeliku.” Pedagog A: ”Ja, tuppen säger kuckeliku och hönan ock, ock, ock. Nu sjunger vi om hönan.” Pedagog A och barnen sjunger sången Hönsemor.

Följande episod beskriver hur pedagogen går till väga då hon använder sig av en leksak för att få barnen att lyssna till en specifik djurarts läte. Hon vill också att barnen knyter ljuderfarenheterna till sina egna tidigare erfarenheter av djurarten.

Pedagog E och barnen inleder sångstunden med att sjunga sången Alla händer klappar. Sången avslutas med sångtexten ”Alla barnen lyssnar.” Pedagog E håller en gammal, liten, ca 3 cm stor leksak i handen som föreställer en mycket liten fågel som sitter på en lodrät stock. Då pedagog E vrider på stocken åstadkoms fågelkvitter. Pedagog E låter fågeln kvittra en stund. Albin (3:8): ”Jag vet att det där låter som en fågel.” Pedagog E: ”Vet ni att den här hörde jag alldeles tydligt i morse då jag öppnade mitt fönster. Den här fågeln är jätte-, jättegammal. Kommer ni ihåg vem som har haft den här?” Elsa (2:11): ”Din pappa.” Pedagog E: ”Ja, min pappa har lekt med den då han var liten. Har ni hört några fåglar?” Barnen: ”Jaa.” Mandy (3:8): ”Jag har hört myki fåglar med olika ljud.” Albin: ”Jag har hört jättemyki fåglar.” Pedagog E: ”Vet ni vad de där fåglarna heter då? Det är ganska svårt att veta för alla fåglar har ju olika namn.” Albin: ”Hackspett och örn.” Pedagog E: ”Ja, hackspetten har vi ju till och med sett här på vår daghemsgård.”

Här nedan imiterar pedagogen djurläten med sin egen röst. Ett barn imiterar spontant pedagogens djurläte med exakt tonläge och sin egen klangfärg.

Pedagog F: ”Kukkokiekuuu. Kukkokiekuu.” Pedagog F imiterar en tupp som gal med en nasal röst (och tonerna är d¹,d¹,h¹,g¹). Taina (2:5): ”Kukkokiekuu, kukkokiekuu.” Taina imiterar exakt pedagogens tonläge och toner och försöker också imitera pedagogens röstklang. Pedagog F börjar sjunga sången Tuppen är stark och grann och glad. Pedagog F och barnen sjunger sången med texten ”Sjunger kokodi, kokodi, kokoda. Sjunger kokodi, kokodi, kokoda. Kokokokokokokokodi kokoda. Kokokokokokokokodi kokoda” med en nasal näsklang.

I följande episod diskuterar pedagogen med barnen och berättar att samma djurart kan låta på flera olika sätt. Pedagog F tar fasta på detta då två barn ger två olika korrekta svar på hur ett visst djur låter.

Pedagog E tar fram olika djur ur en plastpåse. Hon ber barnen låta som de olika djuren. Pedagog E: ”Hur låter den här grodan, hur låter den?” Mandy (3:8): Koackack

RESULTAT

ack.” Pedagog E: ”Just så kan den låta.” Johan (3:7): ”Määck.” Pedagog E: ”Ja, nog kan den låta så också. En del tycker att den låter på ett sätt och andra på ett annat.”

Pedagogerna använder aktivt olika djurläten med specifika klangfärger i samspelen med de små barnen. De förväntar sig att barnen ska kunna kombinera ett djurläte med rätt djurart och att barnen också ska själva kunna skapa rätt djurläte till rätt djurart. De olika djurläten erbjuder barnen en rik variation av olika klangfärger. Barnen utvecklar den vokala uttrycksförmågan och lär känna sin röst genom att frambringa olika djurläten. Skapandet av olika djurläten fungerar också som ljud- och tonbildningslekar och kan på så sätt utveckla gehöret. Barnen utvecklar förmågan att lyssna och särskilja olika klangfärger då de ska känna igen olika djur på deras orala läten. Detsamma gäller djurens rörelseljud, såsom en fluga som surrar, myggor som inar eller en häst som travar.

(C1a³) Rytminstrumentens klangfärg

Under musikstunderna på småbarnsavdelningarna uppmuntrar pedagogerna barnen att rikta sin uppmärksamhet på rytminstrumentens klangfärg genom att de ber barnen lyssna på variationen av klangfärger. Ibland spelar pedagogen på ett rytminstrument och uppmanar barnen att lyssna på instrumentets klang. Oftast ber de dock att ett enskilt barn eller några barn tillsammans ska spela på ett visst rytminstrument för de andra barnen. En annan aktivitet som pedagogen väljer att lyfta fram är olika rytminstruments klangfärg. De frågar då barnen vilket rytminstrument de ljudmässigt associerar till en viss sekvens ur en barnvistext. Pedagogerna använder sig ibland av olika rytminstrument för att åstadkomma olika effekter där instrumentets klangfärg stöder sångtexten eller innehållsbeskrivningen i en lek.

Pedagogen ber i detta exempel barnen demonstrera för de andra i gruppen klangfärgen och ljudet på det instrument de själva valt. Pedagogen nämner inte instrumenten vid namn, utan ber barnen lyssna till hur det aktuella instrumentet låter.

Pedagog F låter barnen välja ett rytminstrument var. Hon går runt med en korg full av rytminstrument. Pedagog F tar en ringtrumma åt sig själv. Pedagog F: ”Så här låter min trumma.” Pedagog F slår med en mjuk trumpinne på sin ringtrumma. Pedagog F: ”Alex, ska du nu spela på ditt instrument? Nu får ni alla andra lyssna då Alex spelar på sitt instrument.” Alex (2,0 år) spelar mycket svagt på sitt röblock. Pedagog G: ”Hur låter Annes och Linas instrument och Tinas?” Anne (2,9 år), Lina (3,2 år) och Tina (3,5 år) spelar på skaftkastanjetter. Pedagog F: ”Nå hur låter Tainas, Sandras och Sams instrument?” Taina (2,5 år), Sandra (2,10 år) och Sam (3,6 år) spelar på sina maracas. Pedagog F: ”Och hur låter Max trumma?” Max (3,11 år) spelar mycket svagt på sin handtrumma. Han slår med handen på trumskinet. Pedagog F: ”Nå, nu ska vi sjunga och spela Dripp, dropp.”

RESULTAT

Barnen ska ge förslag på rytminstrument vars klang motsvarar den verbala sångtextsekvens som pedagogen lyft fram. I exemplet nedan vill pedagogen att barnen beskriver det rytminstrument som de förknippar ”klirr av pengar” till.

Pedagog E och barnen sjunger och spelar sången Runt kring hela stan. Barnen spelar på olika rytminstrument. Pedagog E: ”Vilket instrument tycker ni att skulle passa bra att spela på nu när vi sjunger pengarna i kassan klirrar klirr, klirr, klirr?” Elsa (2,11 år): ”De här”. Elsa skramlar med sina bjällror. Albin (3,8 år): ”Och de här”. Albin lyfter upp sin triangel. Pedagog E: ”Ja, det tycker jag också. Då säger vi så att bara bjällrorna och trianglarna spelar med i versen ”pengarna i kassan klirrar klirr, klirr, klirr.” Ni andra får låta instrumenten vila. Sätt ner dem på golvet.”

Pedagogen väljer i följande episod själv ut de instrument vars klang hon tycker motsvarar sångtextinnehållet i de olika verserna.

Pedagog E: ”När vi sjunger om babyspindeln ska bara trianglarna spela.” Mandy (3,8 år): ”Bara sakta.” Pedagog E viskar: ”Ja, bara sakta, just det. Och vi andra sjunger bara.” Pedagog E spelar på gitarr och sjunger och några av barnen sjunger med till ackompanjemang av två trianglar. Pedagog E: ”Och då kommer mamma och vem ska spela mamma? Nu får ni vara mamma (pekar på tre barn med maracas) och så får de där vila lite. Ni kan sätta dem på golvet.” (Pedagog E lägger barnens trianglar på golvet). Pedagog E: ”Och nu sjunger ni riktigt bra om mamma spindel för det kan ni, precis som vi brukar. Nu kommer mamma spindel.” Pedagog E och barnen sjunger mamma, mamma spindel med maracasackompanjemang. Pedagog E: ”Nu har ni väntat på pappa, nu får Jan vara pappa spindel. Nu säger vi så här. Nu kommer pappa och nu behöver jag hjälp av er när ni sjunger och så får Ivar (den största spindeln med pärlor i ändan på benen) hoppa med.” Pedagog E hoppar med Ivar, Jan (3,8 år) spelar med sitt bjällerband och de andra barnen sjunger starkt och visar stora rörelser till pappa, pappa spindel.

Pedagogen använder sig av olika rytminstrument som en förstärkande effekt i en leksituation. Pedagogen spelar i exemplet nedan på en bjällra med hänvisning till regn. Hon spelar på en tamburin för att förstärka effekten av att det ösregnar.

Pedagog E är i musiklandet tillsammans med barnen. Barnen är myror som kryper omkring. Pedagog E spelar svagt på en bjällra. Pedagog E: ”Nu hör ni att det har börjat regna och då måste ni krypa under ett blad och dra ihop benen och armarna under kroppen så ni inte blir våta.” Barnen kryper ihop. Pedagog E spelar en kort stund på bjällran och slutar sedan spela. Pedagog E: ”Nu har det slutat regna, men en av myrorna ligger fortfarande kvar under ett blad.” (Pedagogen har lagt en orange filt på ett av barnen.) Pedagog E: ”Vem är ännu kvar under lövet?” Barnen ger olika förslag och till sist gissar de rätt. Pedagogen spelar starkare på en tamburin. Pedagog E: ”Nu ösregnar det i musiklandet så alla myror måste fort söka skydd.” Aktiviteten fortsätter.

RESULTAT

Pedagogerna använder sig av och utnyttjar rytminstrumentens olika klangfärg i samspelet med barnen. De riktar barnens uppmärksamhet på variationen i rytminstrumentens klangfärger. De vill att barnen ska associera verbala händelsebeskrivningar tagna ur sångtexterna till olika rytminstruments klangfärg och de använder rytminstrumentens varierande klanger för att beledsaga och förstärka olika textinnehåll. Några pedagoger har övningar där barnen ska känna igen ett instrument på enbart klangfärgen. En del rytminstrument som exempelvis skafftamburin och bjällra har en liknande klangfärg. Då rytminstrumentens klangfärg inte är så utpräglad olika krävs det att barnen koncentrerar sig och övar upp sin förmåga att särskilja klangfärger, alltså skilja på ljud som är mycket lika varandra.

(C1a⁴) Att variera klangfärg i sång

I sin sångrepertoar har pedagogerna några sånger där sångtexterna uppmuntrar till variation av klangfärg. Det är sånger där barnen t.ex. håller för näsan då de sjunger, spelar på läppen eller sträcker ut tungan samtidigt som de sjunger. Dessa kroppsrörelser förändrar röstens klangfärg. De anpassar också röstens klangfärg till sångtexten, t.ex. att ett stort djur i sångtexten ledsagas av en djup stor röst medan ett litet djur ledsagas av en pipig, liten, hög klang. Pedagogerna kan också välja att helt lämna bort några ord i en sångtext och ersätta orden med ljudeffekter som har olika klangfärg.

Följande sång är ett exempel på en barnvisa där barnen och pedagogen kan variera sin egen klangfärg genom att följa sångtextinnehållet och hålla för näsan under en kort sekvens. Hon förbereder inte barnen inför denna sång, utan börjar spontant sjunga och barnen förväntas falla in i sången.

Sången ”Bygga hus” är en fingerrörelsesång där varje byggskede ledsagas av olika fingerrörelser. Under sången håller pedagogen och barnen handflatorna mot varandra och fingrarna rör sig. Sången avslutas med texten ”kommer du in genom dörren min, stänger jag så klart.” Pedagog A och barnen sluter om näsan med båda händernas tummar och en nasal sångklang hörs i barngruppen.

Episoden nedan är ett exempel på hur en sångtext kan inspirera pedagogerna och barnen att förändra sin klangfärg. Pedagoger riktar barnens uppmärksamhet på hur de olika djuren kan tänkas låta genom att fråga dem. Det handlar om att periodvis göra sin stämma mörkare och ljusare. Pedagoger lyfter även fram begreppen hög och ljus röst samt låg och mörk röst och diskuterar begreppen med barnen.

I sången ”Min lilla kråksång” åskådliggörs kråkan med en normal sångröst. I den andra versen som handlar om älgen som klappar mycket långsamt använder pedagog F och barnen sig av en djup och stor röst. Pedagog F: ”Hur låter älgen då han klappar

RESULTAT

långsamt?... Tänk på att han är ett stort djur. Har han en ljus hög röst (pedagogen talar med en ljus hög röst) eller har han en djup, mörk röst? (pedagogen talar med en djup, låg stämma). Barnen: "Djup, mörk röst" (svarar barnen med en låg stämma). I den sista versen som handlar om de snabba små myggorna använder sig pedagog F och barnen av en pipig liten hög röst. Pedagog F inleder denna vers med ett ihållande högt pipande. Pedagog F: (piiip...) Hur låter myggorna? Sandra (2:10): "Piipande" (Sandra använder en hög, ljus röst). Pedagog F: "Ja, myggorna har en ljus och hög, pipande röst."

Barnen och pedagogerna presenterar i följande episodbeskrivning ett vitt register av olika orala klangfärger.

I sången "Lejonjakt" som sjungs av pedagog B och barnen ledsagas orden i ramsan av olika klangfärger som åstadkoms av både röstliga klangfärger i kombination med klangfärger åstadkomna genom kroppens rörelser. Några exempel på orala klangfärger är t.ex. då sångtexten lyder "Vi kommer till ett träsk och vi måste gå igenom det." Då åstadkoms känslan av sumpig, våt terräng av sega smackljud med munnen. Då barnen kommer till vassen är de tvungna att gå igenom den. Härvid åstadkoms en klangfärg som motsvaras av att man går genom vass. Pedagog B och barnen låter: "sch, sch."

I exemplet nedan går pedagogerna så långt att hon väljer att lämna bort flera ord i en sångtext och ersätter dem med ljudeffekter med olika klangfärg.

Pedagog F och barnen sjunger sången John Svenssons bil men sjunger sången med texten "Kalle Ankas bil har fått punktering på sitt hjul." Pedagog F: "Nu har Kalle Anka visat hur stor han är. Nu har Kalle Anka också en bil. Kalle Ankas bil som han kör med. Vad hade hänt med Kalle Ankas bil? Han hade fått punktering." Pedagog F och barnen sjunger sången. Pedagog F: "Och så tar vi bort bil och säger Drrr i stället." Pedagog F och barnen sjunger sången på nytt men byter tre gånger ut ordet bil mot drr. Pedagog F: "Och så byter vi ut ordet hjul och så visar vi bara så här." Pedagog F säger "uoiii" och ritar en cirkel med högra handen i luften. Pedagog F och barnen sjunger sången en gång till och byter ut de tidigare nämnda orden. Pedagog F: "Men hör ni, hur låter det då luften går ut ur en ring? Hur låter det?" Tina (3,5 år): "Jag vet, Psss." Pedagog F: "Ja, det låter Psss." Flera av barnen imiterar ljudet. Pedagog F: "Och i stället för punktering säger vi Psss." Pedagogerna och barnen sjunger sången som nu innehåller en hel del ljudeffekter med olika klangfärg. "Kalle Ankas "drr" har fått "psss" på sitt "uoiii", Kalle Ankas "drr" har fått "psss" på sitt "uoiii", Kalle Ankas "drr" har fått "psss" på sitt "uoiii" och han laga det med tuggummi igen."

Pedagogerna erbjuder barnen möjlighet att lyssna på olika med rösten skapta klangfärger. Barnen ges också möjlighet att själva skapa varierande klangfärger med sin röstapparat. Barnen får erfarenhet av nya spännande klanger och klangfärger och de har möjlighet att experimentera med sin egen röst. De får erfarenheter av att den egna rösten är variationsrik samtidigt som den har en unik klangfärg. De får genom dessa aktiviteter bekanta sig med de egna stämbandens ljud, vilket tränar sångmotoriken. Pedagogerna diskuterar inte nämnvärt dessa varie-

RESULTAT

rande röstliga klangfärger med barnen vilket innebär att barnen mest får erfarenhet av att variera klangfärger och inte t.ex. förstår, eller erfar kopplingen mellan klangfärgsljud och texten i barnvisan. I ett av exemplen tar pedagogen upp hur olika djur kan låta. Hon lyfter i denna diskussion fram begreppen hög och ljus röst i förhållande till ett litet djur i kontrast till en låg och mörk röst för ett stort djur.

(C1a⁵) Att variera klangfärg genom olika rörelsemönster

Olika kropps rörelser resulterar i ljud med olika klangfärg. Då barnen klappar i händerna med raka fingrar eller kupade händer varierar klangfärgen. Likaså kan pedagogen och barnen åstadkomma varierande klangfärg genom att klappa på olika delar av kroppen såsom magen, benen, knäna, kinderna, hakan o.s.v. Med händerna kan skapas en mängd släpande mjuka ljud och med fingrarna kan åstadkommas olika knäpljud. Fötterna kan åstadkomma allt mellan dova stamp-ljud och tysta smygljud.

Följande beskrivning är ett exempel på olika klangfärger som spontant uppstår som ett resultat av varierade rörelsemönster.

I sången ”Kan du klappa med mig?” sjunger pedagog A och barnen sångtexten ”kan du klappa, kan du klappa med mig, med mig, hej lorum larum, hej lorum larum här klappar vi två,” samtidigt som alla klappar i händerna. I följande vers sjunger barnen kan du stampa och de stampar i golvet så att en dov klang uppstår. I den tredje versen uppmanas barnen smeka, och alla smeker kinden med fingrarna. Den fjärde versen avslutas med att alla de som kan knäpper med fingrarna, och en ljus klang uppstår.

I följande exempel lyfter pedagogerna fram sångtextsekvenser som går att ljudsätta med olika klangfärger.

I sången ”Vattenvisan” ledsagas orden dripp, dropp, dripp, dropp av att pedagog G och barnen knackar med fingerändarna mot stolens eller golvet yta. För att variera vattenljudet klappar pedagog G och barnen i händerna med kupade händer för att åstadkomma en dov ”plaskeffekt” till texten vatten, vatten, bara vanligt vatten.

Den barnvisa där variationen av klangfärger skapade av kropps rörelser är störst är visan ”Lejonjakt”. Exemplet nedan belyser en pedagogs återgivning av denna barnvisa. Varje enskild pedagog ger denna barnvisa en personlig prägel med egna versioner av klangfärgsåtergivning.

I sången Lejonjakt är det pedagogen som inleder och bestämmer ordningsföljden på de olika slag av terräng som ska passeras för att man ska komma till lejongrottan. Pedagog B: ”Vi ska ut på lejonjakt.” De övriga pedagogerna och barnen svarar som ett eko medan alla klappar turvis med vänster och höger hand på sina knän. Pedagog

RESULTAT

B: "Söka stora lejon." Pedagogerna och barnen svarar. Pedagog B: (slutar klappa) "Kommer till ett gräs." Barnen svarar. Pedagog B: "Kommer inte över det. Kommer inte under det. Kommer inte runt det. Vi måste gå genom det." Pedagogen drar de raka handflatorna mot varandra så ett ljud av torrt gräs uppstår. Pedagog B viskar och börjar klappa på sina knän: "Vi ska ut på lejonjakt... Kommer till ett träsk..." Träskets ljud återges genom att klappa med raka handflator. Pedagogen höjer rösten och nu kommer de till ett träd. Pedagogen och barnen slår de knutna handflatorna mot varandra. Sedan kommer de till en bro som återges genom att man turvis slår med vänster och höger hand på sitt bröst. Pedagog B knäpper med fingertopparna i en bordsskiva och frågar: "Vad är det som kommer ner från himlen?" Harald (3,8 år): "Regn." Pedagog B: "Där är en grotta, vi springer dit." Pedagogen och barnen springer med sina händer på knäna i en mycket snabb takt. Barnen skrattar. Pedagog B: "Här var det något mjukt. Har vi tändstickorna i fickan?" "Schotch" låter det då pedagogen låtsatständer tändstickan. "HJÄLP ett lejon." "GRRRR" (pedagogen ryter). "Fort hem." Pedagogen tar sig igenom alla terrängerna baklänges i ett våldsamt tempo. Barnen tjuiter och skrattar. Pedagog B: "Här är en hydda, här kan vi gömma oss." Pedagogen knackar i bordet. Pedagog B: "Ska vi öppna, tänk om det är lejonet?" Barnen: "Joo." Pedagog B: "Men tänk om det äter upp oss. Vi öppnar. Nej, det var bara "pedagog C" som vill säga något." Pedagog C: "Varsågoda, maten är serverad!"

Pedagogerna väljer att variera kroppsrörelserna under musikstunderna, men riktar inte i någon större utsträckning barnens uppmärksamhet mot detta. Tanken är att åstadkomma kroppsrörelser som har olika klangfärg och på så sätt upplevs överensstämna med sångtexternas innehåll eller med korta sekvenser ur sångtexten. Barnen får genom pedagogernas aktiviteter ta del av en rik variation av klangfärger som de själva kan skapa med hjälp av sin kropp. Barnen lär sig spela på sin kropp, alltså det instrument de alltid bär med sig. Däremot diskuterar pedagogerna inte kroppsrörelsernas klangfärg och valet av dem i relation till sångtexten. Detta gör det svårare för barnen att inse sambandet mellan dem.

(C1b) Pedagogens fokusering på dynamik

Då det gäller musikens dynamik fokuserar pedagogerna på ytterligheterna svagt (p) och starkt (f) och använder sig oftast av övningar och aktiviteter som fokuserar terrassdynamik, d.v.s. plötsliga förändringar i ljudstyrkan. I några enstaka fall använder pedagogerna sig också av crescendodynamik, d.v.s. gradvisa förändringar i ljudstyrkan. De anpassar ofta dynamiken i musiken till budskapet i sångtexterna. Ibland ber pedagogerna barnen spela svagt eller alternativt starkt på sina rytminstrument, utan att förankra det i sångtextens innehåll. De erbjuder också barnen möjlighet att med kroppen följa och skapa förändringar i dynamiken. Denna kategori har två underkategorier. De är:

(C1b¹) Att variera dynamiken i spel på rytminstrument

(C1b²) Att med kroppen skapa och följa förändringar i dynamiken

RESULTAT

(C1b¹) Att variera dynamiken i spel på rytminstrument

Pedagogerna på småbarnsavdelningarna anpassar dynamiken i spelandet på rytminstrument så att den motsvarar textbudskapet i sångerna. Då pedagogerna och barnen sjunger en sång om något stort, ber pedagogerna barnen spela starkt. Då sångtexten beskriver något som är litet, ska barnen spela svagt. De fokuserar oftast på terrassdynamik som står för plötsliga förändringar i ljudstyrkan. Pedagogerna ger ibland barnen instruktioner om att alternativt spela starkt eller svagt som ackompanjemang till sång, utan att förankra detta i sångtexten. Då spelas ofta en sång i sin helhet svagt eller starkt.

Terrassdynamiken är tydlig i följande exempel där pedagogen tar fasta på sångtextinnehållet och ber barnen spela antingen svagt eller starkt på sina rytminstrument.

Pedagog A: ”Nu ska vi ta och spela Imse vimse spindel med våra instrument. Vi börjar med Mini, minispindeln. Hur ska vi spela till den? Ska vi spela starkt eller svagt?” Ida (3:8): ”Svagt.” Pedagog A: Ja, svagt. Då spelar vi svagt. Pedagog A och barnen spelar svagt med sina rytminstrument till Mini, mini spindeln. Pedagog A: ”Nå, hur ska vi spela till Bamse, bamse spindeln som är jättestor?” Jonas (3:6): ”Hårt.” Pedagog A: ”Ja, eller starkt. Nu spelar vi starkt till Bamse, bamse spindeln.”

I följande exempel varierar pedagogen dynamiken i spel på rytminstrument och ber barnen spela lite starkare i varje vers. Den stegvisa förändringen av dynamiken är anpassad till sångtextens innehåll. Barnvisans melodi hålls likaså konstant och även till stora delar barnvistexten medan dynamiken varierar i och med en stegring av röstvolymen i varje vers.

Pedagog F: ”Hör ni, nu ska vi spela och sjunga Bockarna Bruse. Men hur låter det då lilla bocken Bruse kommer? Låter det lite eller mycket?” Tina (3:5): ”Lite.” Några andra barn upprepar ”lite”. Pedagog F: ”Ja, lite.” Pedagog F och barnen spelar och sjunger första versen av sången Bockarna Bruse. Pedagog F: ”Och så kommer mellanbocken och då låter det lite, lite hårdare för den är lite, lite större.” Pedagog F och barnen sjunger andra versen av sången Bockarna Bruse. Pedagog F: ”Och hör ni, när stora bocken kommer är han stor och tjock. Hur låter det då?” Tina: ”Det låter mycket” (hon säger det med stark djup röst). Pedagog F: ”Ja, det låter mycket och hårt för han är så stor.” Pedagog F och barnen sjunger och spelar tredje versen starkt. Pedagog F: ”Och nu går alla bockar över bron samtidigt och då låter det jättehårt.” Pedagog F och barnen spelar mycket starkt med på sina instrument. Pedagog F sjunger medan barnen koncentrerar sig på sitt spelande.

I följande exempel ber pedagogen barnen sjunga en sång starkt och samtidigt spela svagt på sina instrument. Sångtextinnehållet harmoniserar inte med val av dynamisk återgivning.

RESULTAT

Pedagog A: ”Nu ska vi sjunga Bä, bä vita lamm och nu ska ni spela svagt med på era instrument. Jag vill höra att ni sjunger med också. Så sjung starkt och spela svagt. Ska vi se om ni kan göra det?” Pedagog A och barnen sjunger och spelar Bä, bä vita lamm. Barnen spelar svagt men sjunger också ganska svagt med.

Pedagogerna beaktar då och då sångtextinnehållet i de olika barnvisverserna genom att anpassa dynamiken i spel på rytminstrument till texten. Barnens förståelse av ytterligheterna svagt och starkt utvecklas i övningar som lyfter fram musikens dynamik. Pedagogerna kopplar också ihop de dynamiska ytterligheterna svagt och starkt till motsatsparen liten och stor för att beskriva upplevelsen av de dynamiska variationerna. Då det gäller förändringar i dynamiken lyckas pedagogerna ofta välja ut sånger där melodin och texten, åtminstone till stora delar, kan hållas konstant för att låta dynamiken variera, vilket gör att barnen har lättare att erfara de skilda dynamiska variationerna.

(C1b²) Att med kroppen skapa och följa förändringar i dynamiken

Då det gäller musikens dynamik, ger pedagogerna barnen möjligheter att skapa förändringar i dynamiken med hjälp av kroppsrörelser. De erbjuder också barnen möjlighet att med kroppen uttrycka förändringar i musikens dynamik. Pedagogerna använder sig av både terrass- och crescendodynamik i samspelet med barnen.

I nästa exempel varierar pedagogen dynamiken utgående från innehållet i sångtexten. Hon använder sig av kroppsrörelser för att med hjälp av dem skapa variation i dynamiken. I följande exempel handlar det om handklapp med påtaglig terrassdynamik. Pedagogen kopplar ihop begreppen svag–liten–snabb och stark–stor–långsam i sin kommunikation med barnen.

Pedagog C: ”Nu kan vi sjunga om min lilla kråksång. Vi börjar med kråkorna. De klappar lagom hårt och lagom snabbt.” Pedagog C och barnen sjunger sången. Pedagog C: ”Och nu är det älgarnas tur. Är älgen ett stort eller litet djur?” Barnen: ”Stort.” Pedagog C: ”Ja, det är ett jättestort djur som klappar hårt och jättelångsamt för de har så långa ben.” Pedagog C och barnen sjunger versen om älgarna ackompanjerade av starka handklapp. Pedagog C: ”Och så har vi de pyttesmå myggorna till sist. Låter myggorna mycket eller lite?” Barnen: ”Lite.” Pedagog C: ”Ja, jättelite. Ni kan klappa med lillfingrarna så blir det tillräckligt svagt. Men myggorna kan klappa jättesnabbt för de är så små.” Pedagog C och barnen sjunger versen om de små myggorna ledsagade av mycket tysta fingerklapp.

Dramatiseringen nedan är ett exempel på en situation, där pedagogen vill att barnen uttrycker de gradvisa förändringarna av ljudstyrkan i musiken med hjälp av sin kropp. Pedagogen spelar omväxlande starkare och svagare på sitt rytminstrument. Hon använder sig av crescendodynamik som är en gradvis förändring av ljudstyrkan.

RESULTAT

Barnen ligger på golvet. Pedagog E: ”När solen kommer fram då vaknar ni sakta, sakta” (d.v.s. i betydelsen långsamt). Barnen reser sig småningom upp till stående ställning och sträcker på sig medan pedagog E spelar starkare och starkare på sin maracas. Pedagog E: ”Det här är solen.” Pedagog E pekar på sin maracas. Mandy (3,8 år): ”Den här blomman växer så här.” Pedagog E: ”Och sen när solen går i moln och det blir kväll då kryper di ihop tillbaka.” (Syftar på blommorna). Pedagog E spelar svagare och svagare på sin maracas och barnen kryper småningom ihop och lägger sig till sist på golvet. Pedagogen upprepar aktiviteten.

Musikens dynamik innebär förändringar i ljudstyrkan. Barnen får erfarenhet av både terrass- och crescendodynamik under musikstunderna. Användningen av dynamiska effekter i barnvisorepertoaren ger barnen en upplevelse av variation. Pedagogerna lyckas, tack vare valet av barnvisor, hålla barnvisans melodi och stora delar av barnvistexten konstant oföränderliga. För att enbart dynamiken varierar och de andra grundelementen hålls relativt konstanta och då pedagogerna uppmärksammar barnen på förändringarna i dynamiken så lyckas de lyfta fram just denna aspekt för barnen. Resultatet av detta kan bli att barnen lättare observerar förändringarna i dynamiken. Barnen får erfara att det är möjligt att skapa plötsliga förändringar i ljudstyrkan med hjälp av egna rörelsemönster. Pedagogerna riktar barnens uppmärksamhet på de dynamiska förändringarna och ställer frågor till barnen under diskussionen med dem. Barnen får också erfarenhet av att med kroppen följa de gradvisa förändringarna i ljudstyrkan, som pedagogen skapar genom att spela på rytminstrument. De lär sig eventuellt också att lyssna till förändringar i dynamiken och att med sin egen kropp reagera på förändringarna. Pedagogerna ger dock inga verbala instruktioner om hur barnen ska tolka och reagera, relaterat till om de spelar svagt eller starkt på sina instrument.

(C1c) Pedagogens fokusering på rytm/puls/tempo

Variationen i rytm kan beskrivas som skillnaden mellan långa och korta toner och då det gäller tempo är motpolerna långsam och snabb rytm. Pedagogerna ger barnen erfarenhet av korta och långa toner, genom att variera steglängden då barnen rör sig, eller genom att variera rörelsemönstren i allmänhet då de klappar, stampar, hoppar, dansar o.s.v. De erbjuder barnen aktiviteter där de uppmanas koncentrera sig både på barnvisornas och talets ordrytm och på melodirytmen, d.v.s. barnvisans puls. Pedagogerna ger barnen upplevelse av variation i rytmen i sånger som har en jämn, marschaktig rytm och sånger som går i tretakt. Valsmelodierna har en betoning på den första takt delen. Under musikstunderna varvas sångerna med rim och ramsor, i vilken rytmen har en central plats. Denna kategori har fem underkategorier och dessa är:

RESULTAT

Att fokusera:

(C1c¹) Ordrytmen

(C1c²) Pulsen

(C1c³) Långsamt och snabbt tempo

(C1c⁴) Marsch- och valsrytm

(C1c⁵) Rytmen i rim och ramsor

(C1c¹) Ordrytmen

Pedagogerna ber ibland barnen fokusera ordrytmen. Att musikaliskt ta fasta på ordrytmen innebär att rytmiskt uttala varje stavelse i ett ord. Pedagogerna ger inga verbala instruktioner till barnen om hur de ska spela på sina rytm-instrument, eller hur de ska återge rytmen med kroppsrörelserna. Däremot ber de barnen iaktta hur pedagogerna gör och försöka imitera det. Pedagogerna gör barnen uppmärksamma på ordrytmen i sångerna, då de demonstrerar hur barnen ska spela eller röra sig. De uppmärksammar ordrytmen då de tillsammans med barnen klappar, spelar eller läser barnens namn. I barnvisrepertoaren finns några sånger där pedagogerna önskar att barnen endast klappar med i en kort sekvens. Dessa sekvenser framhäver ordrytmen.

I följande exempel uppmärksammar pedagogen barnen på ordrytmen, då hon rytmiskt återger varje barns namn indelat i stavelser. Barnen imiterar pedagogen som först ensam visar hur de ska göra.

Pedagog A: ”Om vi skulle ta och spela alla barns namn så där som vi brukar klappa men i stället så spelar vi, visst. Så här! San-dra. Visst?” Pedagog A håller sin maracas i högra handen i luften och slår den två gånger kraftigt ner mot golvet samtidigt som hon säger San-dra. Pedagog A: ”Nu tar vi San-dra.” Pedagog A spelar och säger San-dra och barngruppen och pedagogen upprepar i spel och tal San-dra. Pedagog A: ”Ri-ta”. Barnen: ”Ri-ta. Pedagog A: ”A-le-xi-a.” Barngruppen: ”A-le-xi-a”. Pedagog A: ”Hur många gånger ska vi spela på A-le-xi-a? Fyra, visst. Så här!” Pedagog A fortsätter aktiviteten och går igenom alla barns namn.

Pedagog A och barnen spelar med rytminstrument. Hon ger inga instruktioner om hur barnen ska spela, men hon spelar själv ordrytmen till sångerna och några barn försöker imitera pedagogen, medan de andra spelar i ett oregelbundet snabbt tempo.

Pedagog A: ”Nu ska vi sjunga och spela Bä, bä vita lamm.” Pedagog A spelar ordrytmen till sången och en del barn försöker imitera hennes spel medan de andra barnen spelar en snabb oregelbunden rytm med sina instrument. Pedagog A och barnen sjunger och spelar ”Bä, bä, vi-ta lamm, har du nå-gon ull. Ja, ja kä-ra barn, jag har säck-en full. Helg-dags rock åt far och sön-dags kjol åt mor, och två par strum-por åt lil-le, lil-le bror.” Pedagog A: ”Nu ska vi spela Binka lilla på samma sätt. Pedagog A

RESULTAT

och barnen spelar ”Blin-ka lil-la stjär-na där, hur jag un-drar var du är. Fjärr-an lock-ar du min syn, lik en di-a-mant i skyn. Blin-ka lil-la stjär-na där, hur jag un-drar var du är.”

I följande sång har pedagogen valt att betona ett ord i sångtexten, där barnen ska klappa ordrytmen. Pedagogen visar med tydliga handtecken, när de ska klappa med och inte klappa med.

Pedagog I och barnen sjunger sången Med trollet i fickan. Pedagogen håller ut händerna under sångens början som tecken på att barnen inte ska klappa med. Pedagog I och barnen sjunger ”Med trollet i fickan kan jag klap-pa, kan jag klap-pa, kan jag klap-pa. Med trollet i fickan kan jag klap-pa för trollet är min kompis.” Det är endast på orden klappa som pedagogen klappar med två klapp. Annars håller pedagogen ut händerna. De äldre barnen i gruppen klarar rätt bra av att följa pedagogen medan de yngre oftast klappar med lite för sent. Andra pedagoger hjälper de yngsta barnen genom att styra deras händer.

Pedagogerna tar fasta på barnvisornas ordrytm i samspelet med barn. Barnen får i uppgift att klappa och spela ordrytmen på sina rytminstrument. Att fokusera ordrytmen innebär att följa sångtexten och segmentera orden. Varje ord delas upp i stavelser. Dessa aktiviteter ger barnen erfarenheter av rytmen i musiken men de kan också samtidigt ge barnen erfarenheter av språkets ljudstruktur. Pedagogerna ger inte barnen några verbala instruktioner om hur de ska tänka, utan de förväntar sig eller ber dem imitera sina egna handklappningar och sitt spel på instrument. Pedagogens verbala instruktioner kunde förtydliga hur barnen ska spela. Hon kunde hjälpa barnen genom att be dem försöka följa uppdelningen i texten så som de läser den rytmiskt och på detta sätt rikta deras uppmärksamhet mot barnvisornas ordrytm.

(C1c²) Pulsen

Pedagogerna ber barnen fokusera och rikta sin uppmärksamhet på sångernas melodirym. Oftast ber pedagogerna barnen spela i takt med sina rytminstrument. Pedagogerna spelar en lugn, jämn grundpuls med sina rytminstrument och antingen läser de texten rytmiskt eller sjunger sången. En gemensam musikstund för hela daghemmet avslutas med att barnen får avlägsna sig ur festsalen genom att gå i takt till rytmisk pianomusik.

I följande exempel tar pedagogen fasta på barnens spel på rytminstrumenten och försöker få dem att spela pulsen som ackompanjemang till barnvisan. Pedagogen läser texten rytmiskt och visar hur barnen ska spela på sina instrument. Orden i texten uppdelas i stavelser enligt pulsslagen. I exemplet återges pulsslagen med ett (x)

RESULTAT

Pedagog A och barnen sjunger sånger och spelar på sina rytminstrument. Pedagog A: ”Ja, nu ska vi alla spela Blinka lilla. Få se nu om alla kan spela i takt.” Pedagog A och barnen spelar och sjunger sången Blinka lilla stjärna där. Pedagog A: ”Bra, vi tar den en gång till och så spelar vi lite saktare (i betydelsen svagare) så det hörs vad vi sjunger.” Pedagog A och barnen sjunger sången en gång till. Pedagog A: ”Bra, men man behöver inte ha så brått när man spelar. Ni ska försöka spela i takt. Så här! (x)Blinka (x)lilla (x)stjärna (x)däär, (x)hur jag (x)undrar (x)var du (x)äär. (x)Fjärran (x)lockar (x)du min (x)syyn. (x)Lik en (x)dia(x)mant i (x)skyyn. (x)Blinka (x)lilla (x)stjärna (x)däär, (x)hur jag (x)undrar (x)var du (x)äär.” Pedagog A läser texten och spelar med sitt rytminstrument pulsen i sången. Mellanrummen mellan slagen på instrumentet är lika långa. Pedagog A: ”Så här jämnt ska ni spela.”

Pedagogen försöker få barnen att känna igen en sång, endast genom att återge en jämn puls och två olika kropps rörelser. Pedagogen vill att barnen sjunger sången mycket långsamt. I exemplet återges pulsslagen med ett (X).

Pedagog F: ”Vad är det för sång där vi gör så här?” Pedagog F klappar först en jämn puls och därefter stampar hon turvis med båda fötterna i golvet. Pedagog F: ”Ja, vad är det för sång?” Sandra (2:10): ”Klappa händerna.” Pedagog F: ”Jaaa! Det vet du, jaa.” Pedagog F och barnen sjunger sången mycket långsamt. Klappa (X)händerna när (X)du är riktigt (X)glad (X). Klappa (X)händerna när (X)du är riktigt (X)glad (X). Du kan (X)också glädja (X)andra som på (X)denna jorden (X)vandra. Klappa (X)händerna när (X)du är riktigt (X)glad (X). Pedagogen klappar en jämn puls och barnen imiterar pedagogen. I följande vers stampar pedagogen och barnen en jämn puls till sången. Barnen försöker imitera pedagogens handklapp och flera av barnen lyckas också klappa och stampa i samma puls som pedagogen.

En ringtrumma som pedagogen spelar på ska i följande exempel hjälpa barnen att gå i takt med musiken. Pedagogen anpassar pulsen efter barnens gångpuls. Barnen har korta ben och stegen är korta, så pedagogen blir tvungen att öka sitt tempo, för att barnen ska kunna marschera i takt.

Pedagog F sjunger sången En elefant balanserade och hon spelar på en ringtrumma till sången. Hon ökar tempot under de första takterna. Därefter spelar hon en jämn puls på trumman medan barnen leker rörelseleken.

De pedagoger som ackompanjerar vissa barnvisor på gitarr kan också ge barnen en pulsupplevelse genom att ackompanjemanget håller en stadig grundrytm sången igenom.

Pedagog F spelar en jämn puls med gitarrackorden till sången Lille Katt. ”(X)Lille (X)katt, (X)lille (X)katt, (X)lille (X)söta (X)kaat(X)ta. (X)Vet du (X)att, (X)vet du (X)att, (X)det är (X)mörkt om (X)naat(X)ta.” Sången fortsätter med flera verser.

RESULTAT

I följande exempel uppmanar pedagogen barnen att marschera ut ur gymnastiksalen i takt med pianomusiken.

Pedagog X: ”Nu spelar Paula något med en riktigt fin takt så får ni riktigt stiga upp och riktigt gå i takt och så får prästkragarna (daghemmets småbarnsgrupp) klappa i händerna och gå ut i takt med musiken.” Pianisten spelar sången Jag vill ha munkar på pianot och pedagogerna tar de yngsta barnen i händerna och marscherar ut. Några barn klappar i händerna, en del stampar i golvet då de går medan de flesta går ut helt vanligt, utan att försöka följa rytmen i musiken.

Pedagogerna på småbarnsavdelningarna strävar tydligt efter att ge barnen upplevelser av att röra sig eller spela på rytminstrument i takt med musikens puls. Pulsen följer inte texten i barnvisorna och kräver därför mera övning än ordrytmen speciellt i spel på rytminstrument. Däremot uppstår en jämn puls automatiskt t.ex. vid jämt marscherande eller traskande. Pedagogerna försöker rikta barnens uppmärksamhet på den jämna pulsen genom att demonstrera hur hon vill att de ska spela på sina instrument, klappa i händerna eller marschera. Pedagogerna stöder själv med olika instrument pulsen i aktiviteter, där barnen rör sig motoriskt. Barnen lär sig genom dessa aktiviteter att lyssna till tempo- och förändringarna och att med sin egen kropp på olika sätt reagera på förändringarna. Ett enkelt jämnt gitarrackompanjemang stöder också barnvisornas grundrytm och hjälper barnen att urskilja musikens puls.

(C1c³) Långsamt och snabbt tempo

Tempo handlar om hastigheten i musiken. Snabb och långsam är motpolerna då det gäller musikens tempo. Pedagogerna ber barnen på småbarnsavdelningarna att fokusera på varierande rytmer som pedagogerna spelar på rytminstrument. Barnen ska agera olika, beroende på vilken rytm pedagogerna spelar på instrumentet. Då pedagogerna t.ex. spelar en snabb regelbunden puls på en handtrumma ska barnen springa runt, men då pedagogerna slår ett enskilt slag på trumman, ska alla barnen stå stilla. Ibland varierar pedagogerna rytmen, så att barnen ska spela mycket långsamt och ibland mycket snabbt på sina rytminstrument. Det är oftast sångtexten som inspirerar pedagogerna till att variera tempot.

Under den kombinerade musik- och rörelsestunden i gymnastiksalen uppmärksamgör pedagogerna barnen på, att hon vill att barnen ska urskilja långsam och snabb rytm. Då pedagogerna spelar snabbt på sin trumma, ska barnen springa runt i salen, men då hon spelar en långsam rytm ska barnen stanna.

Pedagog B har en gemensam sång- och rörelsestud med fyra barn i daghemmets gymnastiksal. Pedagog B: ”Då jag trummar så här snabbt, så får ni alla springa runt i salen. Men Alexander, vad gör ni då det låter så här?” Pedagog B slår några långsamma kraftiga slag på trumman. Elis (2:6): ”Stannar” Pedagog B: ”Bra! Då stannar

RESULTAT

ni. Nu får ni börja springa runt.” Pedagog B trummar snabbt på trumman och barnen springer runt. Efter ca 30 sekunder slår pedagog B några kraftiga långsamma slag på trumman. Alla barnen stannar. Pedagog B: ”Nu sjunger vi hoppa på och så får ni alla hoppa runt i salen.” Pedagog B och barnen sjunger sången Trava på med texten hoppa på. De hoppar jämfota i salen. Pedagog B trummar snabbt på sin handtrumma och barnen springer runt i salen. Pedagog B slår några långsamma kraftiga slag på sin trumma och barnen stannar. Pedagog B: ”Nu sjunger vi Gå på tå och så får ni gå högt på tårna. Sträck på er ända upp i taket.” Pedagog B och barnen sjunger sången Trava på med texten Gå på tå. Pedagog B trummar snabbt på sin trumma och barnen börjar springa runt i salen. Några långsamma kraftiga slag på trumman gör att barnen stannar.

Barnvistexternas innehåll kan också inspirera pedagogerna att variera tempot. I det följande exemplet varierar tempot kraftigt i de olika verserna i barnvisan, där melodin och en stor del av texten hålls konstanta. Barnen följer de olika tempoväxlingarna också i sitt spel på olika rytminstrument.

Pedagog F har låtit barnen välja varsitt rytminstrument. Pedagog F: ”Nu ska vi hälsa på de där kråkorna som sitter högt uppe i trädet. Kråkorna dom klappar takten riktigt jämnt och fint i takt med melodin. Så här!” Pedagog F trummar fjärdedelsnoter på sin handtrumma i takt med melodin som hon sjunger en kort snutt av. Pedagog F och barnen spelar och sjunger första versen av sången Min lilla kråksång. Felix (2:8): ”Och älgarna också.” Pedagog F: ”Ja, älgarna också. Hur går det då älgarna ska klappa takten? Hur låter det då?” Bosse (3:2): ”Älgarna klappar... långsamt.” Pedagog F: ”Ja, älgarna klappar långsamt.” Pedagog F och barnen sjunger och spelar andra versen av Min lilla kråksång mycket långsamt med stora handrörelser. Pedagog F: ”Och så myggorna.” Pedagog F säger detta med mycket pipig och hög röst. Hon sjunger den tredje versen lite snabbare och trummar mycket snabbt på sin trumma med minimala rörelser.

Pedagogen imiterar en elefant och frågar barnen hur en elefant rör sig. Barnen imiterar pedagogens långsamma rörelser och kraftiga tunga steg. Pedagogen ökar gradvis tempot i elefantdramatiseringen och barnen följer pedagogens tempo.

Pedagog B använder sina armar för att föreställa en elefant. Barnen imiterar pedagogens rörelser. Pedagogen frågar barnen hur en elefant rör sig. Alexander (3:9): ”Så här.” Alexander böjer sig framåt. Pedagog B: ”Just så där och så låter det mycket.” Pedagogen stampar kraftigt i golvet och går långsamt framåt. Barnen imiterar pedagogens rörelser. Pedagogen ökar successivt tempot då hon går och stegen blir kortare och snabbare.

Pedagogerna ger barnen upplevelser av tempoväxlingar i spel på rytminstrument, i rörelselekar och i dramatiseringsövningar. Då en sång har flera verser vilkas tempo är olika får barnen erfarenhet av att tempoåtergivningen kan variera från långsamt till snabbt tempo i samma sång. Här lyfter pedagogerna tydligt fram tempoväxlingarna då barnvisans melodi och en stor del av texten

RESULTAT

hålls konstant medan endast tempot varierar. Tempoväxlingarna åskådliggörs tydligt för barnen på detta sätt. Att spela på rytminstrument i olika tempon ger barnen erfarenheter av att sånger kan återges i olika tempon. Accelerando är den musikaliska benämningen för en gradvis ökning av tempot. Barnen får också erfarenhet av gradvisa tempoförändringar i dramatiseringsaktiviteter.

(C1c⁴) Marsch- och valsrytm

De flesta barnvisor som ingår i barnviserepertoaren i denna studie har taktarten 2/2, 2/4 eller 4/4. De har alltså en jämn marschrytm. Ett par barnvisor har taktarten 6/8 som kan betecknas som en gungande och vaggande rytm. 18 av de 133 barnvisorna d.v.s. 13,5 % har som taktart 3/4, d.v.s. oftast valstakt.

Barnvisor som har taktarten $\frac{3}{4}$ och som barnen har möjlighet att röra sig eller dansa till:

Alla händer klappar
Hej tummen upp
Jag hamrar och spikar
Opp och hoppa
Pär och Stina
Trollet Lubbe
Vill du dansa

Sånger som har taktarten $\frac{3}{4}$ och som barnen sittande sjunger med i är:

Får jag känna
För vi är små katter vi
Kaninvisan
Vill du göra någon glad
Har den äran
Morsgrisar är vi allihopa
Gubben i lådan,
Gullefjun
Jag har två ögon
En sockerbagare
Nyckelpigan.

Pedagogerna har valt ut barnvisor där barnen får erfarenheter av att röra sig till en valsrytm med betoning på den första delen av takten, i kontrast till de flesta andra barnvisor som går i en jämn marschtakt. Pedagogerna riktar inte på något sätt barnens uppmärksamhet på skillnaden mellan vals- och marschmelodier.

RESULTAT

Barnen upplever eventuellt variationen i musikens rytm och de lär sig att reagera på förändringar i rytmen på olika sätt med sin egen kropp, beroende på om de rör sig till en jämn marschrytm eller till en barnvisa som går i valstakt.

(C1c⁵) Ryt i rim och ramsor

Under musikstunderna varvar pedagogerna sångerna med rim och ramsor. Ofta avslutas även musikstunden med en ramsa för att välja ut ett barn som får avlägsna sig för att gå och äta eller klä på sig. Det finns också ramsor som handlar om själva matsituationen.

Följande ramsor är ett exempel på ”uttagningsramsor” där pedagogen pekar på ett barn åt gången för varje ord hon läser. Det barn som hon pekar på vid ramsans sista ord d.v.s. i de här fallen ”knorr” eller ”bort”, är det utvalda barnet. Den första ramsan representerar en nonsensramsa.

Pedagog A: ”Nej, stopp. Gå ingenstans. Jag ska räkna vem som får gå och äta.

Ellen sellen sipuli saa, sipuli sapuli knorr. Oskar får gå och äta. Ellen sellen...”(Aktiviteten fortsätter)

Pedagog A: ”En blå bil körde på en blå gata, ena blåa hjulet trilla bort.”

Ramsorna kan också vara kopplade till taktfasta rörelsemönster vilket nästa episodbeskrivning beskriver. Här sker en dialog mellan pedagogen och barnen.

Pedagog B: ”Vad är ett bud?” (Pedagog B väntar på svar men ingen svarar.) Pedagog B: ”Det är nästan som ett brev, nån som skickat något åt nån.” Pedagog B börjar klappa sitt knä med högra handens knytnäve och fortsätter under ramsan att klappa det andra knäet, stampa i golvet med en fot i taget för att slutligen låta hela kroppen gunga upp och ner.

Pedagog B: ”Det kom ett bud.” Pedagog C och barnen: ”Vilket bud?” Alla: ”Att den ena lillhammaren skulle börja gå.”

Pedagog B: ”Det kom ett bud.” Pedagog C och barnen: ”Vilket bud?” Alla: ”Att den andra lillhammaren skulle börja gå.”

Pedagog B: ”Det kom ett bud.” Pedagog C och barnen: ”Vilket bud?” Alla: ”Att den ena storhammaren skulle börja gå.”

Pedagog B: ”Det kom ett bud.” Pedagog C och barnen: ”Vilket bud?” Alla: ”Att den andra storhammaren skulle börja gå.”

Pedagog B: ”Det kom ett bud.” Pedagog C och barnen: ”Vilket bud?” Alla: ”Att hela maskinen skulle gå.”

RESULTAT

Pedagog B: ”Det kom ett bud.” Pedagog C och barnen: ”Vilket bud?” Alla: ”Att hela maskinen skulle stanna.”

Den absolut mest omtyckta ramsan i barngrupperna är Fem små apor. Ramsan läses rytmiskt ledsagad av rytmiska beskrivande handrörelser.

Pedagog G: ”Nu ska vi ta den där ramsan som ni tycker så om. Ja, fem små apor.”
Pedagog G och barnen läser rytmiskt och visar handrörelser till.

1. Fem små apor hoppade i sängen.
En trilla ner och slog sitt stackars huvud.
Mamma ringde doktorn och doktorn svara
att inga små apor i sängen får vara.
2. Fyra små apor hoppade i sängen...
3. Tre små apor...
4. Två små apor...
5. En liten apa...
6. En stor mamma hoppade i sängen.
Hon ramla´ ner och slog sitt stackars huvud.
Barnen ringde doktorn och doktorn svara
att ingen stor mamma i sängen får vara.

Ur repertoaren har pedagogerna valt ut ett par ramsor som har ett slutrim. Dessa ramsor avslutar ofta musikstunden och följande aktivitet är barnens lunch.

Pedagog A: ”Nu ska vi ta ramsan om den lilla gubben innan vi går och äta.” Pedagog och några barn läser ramsan:
”Uti skogen i en liten, liten stubbe
bor en liten, liten gubbe.
Om man smyger sig så tyst
utan allra minsta knyst,
lägger håret bakom örat
kan man höra den lilla gubben säga hick
och hans klocka säga tick
och hans lilla gumma säga varsågoda!”

Pedagog A: ”Nå nu tar vi den här.” Hon sträcker upp den högra handens alla fingrar framför sig och böjer sedan ner ett finger i taget medan följande ramsa läses:

”Jag vill ha mat, sa Tummetott.
Men var ska vi tat, sa Slickepott.

RESULTAT

I mammas skafferi, sa Långeman.
Det törs vi ej, sa Gullebrand
för tänk om lilla Vicke vire skvallrar.”

Genom de rim och ramsor som pedagogerna använder sig av får barnen lyssna till rytmförändringar med olika betoningar i rytmen, eller en jämn puls. Rim och ramsor tränar deras förmåga till ljudanalys och stärker uppfattningen om språkets och musikens ljudstruktur. Pedagogerna riktar emellertid inte på något sätt barnens uppmärksamhet mot rytmförändringarna vid återgivandet av ramsorna. Barnen får lyssna till förändringar i rytm och tempo och de har möjlighet att både auditivt och med sin egen kropp reagera på förändringarna.

(C1d) Pedagogens fokusering på harmoni

Harmoni betyder två eller flera toner i samklang eller flera stämmor i samklang. Under musikstunderna ger pedagogerna barnen endast några få upplevelser av samklang med flera olika stämmor på varierande instrument. Eftersom pedagogerna så gott som aldrig använder sig av inspelad musik under musikstunderna och då de relativt sällan använder sig av ett ackompanjemangsinstrument, får barnen inte uppleva ackord eller harmonier i musikaktiviteterna. Pedagogerna utnyttjar inte heller tonboxar, xylofoner eller metallofoner, som kunde ge dem upplevelser av treklangsharmonier. Denna kategori har två underkategorier och de är:

(C1d¹) Att ackompanjera barnvisorna med ackordspel

(C1d²) Att lyssna på inspelad musik

(C1d¹) Att ackompanjera barnvisorna med ackordspel

En del av barnen erfarenheter av harmonier, då två av pedagogerna ibland ackompanjerar vissa barnvisor på gitarr. Under en musikstund för hela daghemmet får barnen uppleva samklanger, då en av pedagogerna ackompanjerar sångerna på piano.

(C1d²) Att lyssna på inspelad musik

Under en gemensam musik- och rörelsestund sätter pedagogerna på en svängig smurfmelodi och barnen uppmuntras att dansa fritt till musiken. Alla barn dansar ivrigt med på sitt eget sätt. Barnen får erfarenheter av harmonier, då den inspelade musiken skapas av en hel orkester med olika instrument och dessutom smurfsång.

RESULTAT

Barnen får erfarenheter av samklang då pedagogerna stöder den sjungna barnvismelodin med ackordspel på gitarr eller piano. Då melodin får en ”extra dräkt” i form av ackord, kan det ge en fördjupad upplevelse av musiken, vilket bidrar till att musiken verkligen talar till dem. Harmoniseringen av en ton i ett färdigt inspelat musikstycke ändrar ofta hela dess betydelse, eftersom det är möjligt att harmonisera på många olika sätt. Barnen får upplevelser av att sjunga en melodi eller lyssna på en melodi och urskilja melodin ur en samklang av flera stämmor.

(C1e) Pedagogens fokusering på musikens form

Musikens form kan förklaras genom beskrivning av hur den är uppbyggd. Musikens form kan bestå av delar som kan upplevas antingen som lika eller olika varandra. Stillhet och tystnad före och efter en aktivitet utgör också delar av musikens form. Ett musikstyckes delar ges benämningarna A, B, C, D o.s.v. Delarnas ordning och sammansättning ger musiken dess speciella form. Om två delar i ett musikstycke är lika, benämns de med samma bokstav. Barnvisor med den musikaliska formen ABA, är tredelade så att den tredje delen är identisk med den första delen. Att återknyta till första delen av ett stycke efter ett kontrasterande avsnitt är naturligt och förekommer i barnvisor såsom Blinka lilla stjärna och Gubben Noak. Här kommer emellertid inte alla barnvisors musikaliska form att analyseras utan enbart de barnvisor där rörelserna och/eller instrumentsättningen stöder musikens form. Viktigt är hur pedagogen lyfter fram musikens form genom att återge formen med rörelsemönster, koreografier eller arrangemang för rytminstrument. Kategorin har följande fyra underkategorier:

Att ta fasta på

(C1e¹) Form med hjälp av olika rörelsemönster

(C1e²) Form genom sång och spel

(C1e³) Sångens refräng

(C1e⁴) Tystnad kontra ljud

(C1e¹) Form med hjälp av olika rörelsemönster

Ibland följer rörelsemönstret i barnvisorna musikens form. Här presenteras endast några olika sätt att lyfta fram musikens form med hjälp av olika rörelsemönster.

Barnvisan A ram sam sam har den musikaliska formen AABB. Rörelserna följer exakt denna indelning, d.v.s. ett rörelsemönster till A-delen som upprepas och ett rörelsemönster till B-delen som också upprepas. På en del andra daghems-

RESULTAT

avdelningar är koreografin en annan och då följer kroppsrörelserna texten och inte musikens form.

Pedagog C och barnen sjunger sången A ram sam sam.

- A Text: A ram sam sam, a ram sam sam, guli guli guli guli guli ram sam sam. (Pedagog C och barnen böjer sig sittande framåt ett antal gånger med händerna vid sidorna.)
- A Text: A ram sam sam, a ram sam sam, guli guli guli guli guli ram sam sam. (Pedagog C och barnen böjer sig sittande framåt ett antal gånger med händerna vid sidorna.)
- B Text: Arafí, arafí, guli, guli, guli, guli, guli ram sam sam. (Pedagog C och barnen snurrar händerna framför sig i små cirklar.)
- B Text: Arafí, arafí, guli, guli, guli, guli, guli ram sam sam. (Pedagog C och barnen snurrar händerna framför sig i små cirklar.)

En annan barnvisa där musikens form helt ledsagas av kroppsrörelser är barnvisan Ekorre. Här betecknas musikens form som AABA. Exemplet ska lyfta fram en barnvisa ledsagad av grovmotoriska rörelser där dessa men också sångtexten helt följer musikens form.

Pedagog F och barnen sjunger sången Ekorre, med rörelser till.

- A Text: Ekorre, ekorre viftar på sin svans. (Pedagog F och barnen står, och viftar på sin bakdel.)
- A Text: Ekorre, ekorre viftar på sin svans. (Pedagog F och barnen står, och viftar på sin bakdel.)
- B Text: Plockar upp en hasselnöt, rynkar på sin nos så söt. (Pedagog F och barnen böjer sig ned mot golvet för att plocka upp en låtsad hasselnöt, reser sig upp och rynkar på näsan.)
- A Text: Ekorre, ekorre viftar på sin svans. (Pedagog F och barnen står, och viftar på sin bakdel.)

Följande barnvisa har den musikaliska formen ABABAB. I det här exemplet synkroniserar inte barnvisans text med musikens form, eftersom barnvisan består av tre verser med olika textinnehåll. Inte heller följer rörelsemönstret musikens form på så sätt att det skulle se likadant ut i varje A- respektive B-del. Däremot följer koreografin musikens form på så sätt att rörelseaktiviteten förändras vid byte av musikalisk del.

Pedagog C: ”Nu tror jag att vi ska leka trollet Lubbe.” Barnen kan sångleken mycket bra. Melodin i sången har formen ABABAB.

- A Text: Långt i skogen trollet Lubbe bodde i en gammal stubbe. (Barnet sitter på en stol som ska föreställa stubben i leken.). Melodidel A.
- B Text: Där han vandrar så kavat, söker sig en lekkamrat. (Barnet går runt stolen.) Melodidel B.

RESULTAT

- A Text: Vi ska se och vi ska titta om en vän han lyckas hitta. (Barnet går fram till något barn som sitter i ringen.). Melodidel A.
- B Text: Du är ju så söt och rar, dig till par jag gärna tar. (Barnet niger eller bockar framför en vän. Alternativt räcker barnet bara fram sina båda händer.) Melodidel B.
- A Text: Trallalalla, trallalalla... (De två barnen dansar med varandra med dubbel handfattning medan de andra barnen klappar i händerna) Melodidel A.
- B Text: Du är ju så söt och rar, dig till par jag gärna tar. Barnen byter riktning i dansen och snurrar åt andra hållet. Melodidel B.

Barnvisornas rörelsemönster synkroniserar ibland väl med musikens form. Då både texten och rörelserna överensstämmer med den musikaliska formen lyfts de olika barnvisornas individuella uppbyggnad fram tydligare. Upprepningar och kontraster i musiken ger också barnen upplevelser av hur musiken är uppbyggd. Då rörelserna är knutna till olika delar av en sång visualiseras uppbyggnaden genom repetitioner.

(Cle²) Form genom sång och spel

Det är också möjligt att fästa uppmärksamheten på musikens form i sång och spel, men pedagogerna gör detta mycket sällan. Det är ofta sångens karaktär som styr aktiviteten mer än betoningen på musikens form. Pedagogerna lyfter mycket sällan fram musikens form genom spel på rytminstrument, trots att detta lätt kunde göras genom att skapa olika arrangemang.

I exemplet nedan tar pedagogen fasta på barnvisans form då hon ger instruktioner om hur barnen ska spela. Det är oklart om pedagogen är medveten om att hon följer musikens form, eftersom hon inte diskuterar med eller förklarar för barnen indelningen eller spelturerna på något sätt.

Pedagog F: ”Nu ska vi sjunga och spela till Blinka lilla. Får jag höra alla maracas spela?” Barnen med maracas spelar starkt på sina instrument. Pedagog F: ”Och så alla trianglar och bjällror.” Barnen med trianglar och bjällror spelar. Pedagog F: ”Sch, nu är det bra. Nu börjar trianglarna och bjällrorna spela på blinka lilla stjärna där. Inte maracas ni får vila. Läg dem på golvet. Jag visar då det är er tur. Sandra, lägg du också ditt instrument på golvet och vila. Bra nu börjar vi.

- A Text: Blinka lilla stjärna där, hur jag undrar var du är. (Pedagog F spelar på en bjällra och barnen spelar på trianglar och bjällror. Pedagog F: Nu byter vi instrument och alla som har maracas får spela.)
- B Text: Fjärran lockar du min syn. Lik en diamant i skyn. (Pedagog F spelar på en maracas och barnen med maracas spelar med. Några av de andra barnen med triangel och bjällror fortsätter att spela med.) Pedagog F: ”Hör ni, nu ska bara trianglarna och bjällrorna spela. Läg ner maracas på golvet.”

RESULTAT

- A Text: Blinka lilla stjärna där, hur jag undrar var du är. (Pedagog F spelar på en bjällra och barnen spelar på trianglar och bjällror. Så gott som alla barn spelar till slut med också de som har maracas.)

Pedagogerna på småbarnsavdelningarna använder sig ytterst sällan av olika rytminstrumentarrangemang för att lyfta fram musikens form i de olika barnvisorna. En enda gång delar en av pedagogerna upp gruppen i två mindre grupper utgående från de instrument barnen har. Barngrupperna spelar turvis och pedagogerna använder här medvetet eller omedvetet barnvisans ABA-form. Hon ber barnen följa hennes instruktioner om speltur, men hon varken nämner eller diskuterar barnvisans form med barnen. Då detta arrangemang beaktar musikens form, kan barnen få kännedom om barnvisans musikaliska form och uppbyggnad.

(C1e³) Sångens refräng

Några barnvisor har en tydlig refräng. Refräng är en återkommande strof eller ett återkommande stycke som varvas med verserna. Den har ofta karaktären av en musikalisk klimax, men pedagogerna använder endast någon enstaka gång möjligheten att betona refrängen i sången. Pedagogerna ber då barnen klappa med i refrängen eller spela med på instrument. Helt naturligt ledsagas refrängen också av likadana rörelsemönster. I episodbeskrivningarna nedan står V för vers och R för refräng.

I nedanstående exempel uppmanar pedagogerna barnen att låta instrumenten vila under själva versen och att spela på refrängen.

Pedagog A har delat ut rytminstrumenten åt barnen. Pedagog A: ”Idag ska vi göra så att ni spelar med bara på refrängen. Vi spelar med då vi sjunger bokstäverna BINGO. Annars får instrumenten vila.”

- V En randig katt gick ut en kväll på aftonpromenad. (Instrumenten vilar.)
En randig katt gick ut en kväll på aftonpromenad. (Instrumenten vilar.)
En randig katt gick ut en kväll på aftonpromenad.
och Bingo hette han. (Instrumenten vilar.)
- R BINGO, BINGO, BINGO och Bingo hette han. (Pedagog A och barnen spelar ordrytmen till bokstavsutläsningen med melodi).
- V Iso musta kissa istui ikkunalaudalla. (Instrumenten vilar.)
Iso musta kissa istui ikkunalaudalla. (Instrumenten vilar.)
Iso musta kissa istui ikkunalaudalla. (Instrumenten vilar.)
ja Bingo oli sen nimi.

RESULTAT

- R BINGO, BINGO, BINGO ja Bingo oli sen nimi. (Pedagog A och barnen spelar ordrytmen.)

I följande exempel tar pedagogen fasta på barnvisans refräng, då hon uppmanar barnen att klappa med i refrängen.

Pedagog F och barnen sjunger sången Vattenvisan. Pedagog F: ”Kommer ni ihåg den sången? Försök klappa med riktigt runda händer så låter det som om ni skulle hoppa i en vattenpöl när vi sjunger Jo, vatten, vatten bara vanligt vatten.” Pedagog F demonstrerar och repeterar texten mellan varje vers.

- V Dripp, dropp, dripp, dropp, dripp, dropp, dripp, dropp. (Pedagog F och barnen visar beskrivande rörelser.)
Vad är det som regnar på våra paraplyn? (Pedagog F och barnen visar beskrivande rörelser.)
Vad är det som snöar ner från skyn? (Pedagog F och barnen visar beskrivande rörelser.)
- R Jo, vatten, vatten, bara vanligt vatten. (Pedagog F och barnen klappar i händerna med kupade handflator.)
- V Dripp, dropp.... (Pedagog F och barnen visar beskrivande rörelser.)
Vad är det i molnen där uppe i det blå? (Pedagog F och barnen visar beskrivande rörelser.)
Vad är det som båtar flyter på? (Pedagog F och barnen visar beskrivande rörelser.)
- R Jo, vatten, vatten, bara vanligt vatten.. (Pedagog F och barnen klappar i händerna med kupade handflator.) Aktiviteten fortsätter med flera verser.

I barnvisarepertoaren förekommer också sånger där refrängen ledsagas av grovmotoriska rörelsemönster.

Pedagog F: ”Nu får ni ställa er upp så ska vi sjunga Små grodorna. Och först visar vi att de inte har några öron och ingen svans. Och sen får ni hoppa här på golvet på refrängen, när vi sjunger ”koackackack”.

- V Små grodorna, små grodorna är lustiga att se.
Små grodorna, små grodorna är lustiga att se.
Ej öron, ej öron, ej svansar hava de. (Pedagog F och barnen viftar med händerna vid öronen och bakdelen.)
Ej öron, ej öron, ej svansar hava de. (Pedagog F och barnen viftar med händerna vid öronen och bakdelen.)
- R Koackackack, koackackack, koackackackackack.
Koackackack, koackackack, koackackackackack. (Pedagog F och barnen hoppar på golvet.)
- V Små grisarna, små grisarna är lustiga att se.
Små grisarna, små grisarna är lustiga att se.

RESULTAT

Små öron, små öron, och svansar hava de. (Pedagog F och barnen viftar med händerna vid öronen och bakdelen.)

Små öron, små öron, och svansar hava de. (Pedagog F och barnen viftar med händerna vid öronen och bakdelen.)

- R Nöff,nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff.
Nöff,nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff, nöff.
(Pedagog F och barnen kryper på golvet.)

Barnvisor med refräng har ofta en tvådelad form, där delarna i ett eller annat avseende balanserar varandra. Barnvisorna i tvådelad form bygger på en versdel och en refräng eller ett omkväde. Pedagogerna lyfter fram barnvisans musikaliska form och struktur, genom att betona refrängen genom spel på rytminstrument, eller genom tydliga återkommande rörelsemönster. Barnen kan uppleva refrängen i barnvisan som en musikalisk stegring. Några av pedagogerna nämner ordet refräng och riktar barnens uppmärksamhet på denna och ber att barnen spelar, klappar eller hoppar, då de sjunger refrängen.

(Cle⁴) Tystnad kontra ljud

Kontrasten mellan ljud och tystnad är viktiga motpoler i formuppfattningen. Pedagogerna uppmanar ofta barnen att tystna inför en musikaktivitet. Speciellt ofta sker detta då barnen ska ackompanjera barnvisorna med rytminstrument. För att uppnå tystnad före och efter en musikaktivitet, vill pedagogerna att barnen ska börja och sluta på samma gång.

I följande exempel ber pedagogen barnen lägga sina rytminstrument i famnen och vila för att det ska bli tyst inför musikaktiviteten.

Pedagog A delar ut rytminstrument som tillverkats på daghemmet. Alla barn spelar på instrumenten. Pedagog A: ”Nu ska alla instrumenten vila. Sätt dem i famnen och vila. Vi kan inte börja förrän alla instrument är tysta. Så där. Nu ska vi börja med Bä, bä vita lamm och då börjar vi alla på samma gång.”

Pedagog A och barnen spelar och sjunger sången. Pedagog A: ”Då slutar vi spela och sjunga då sången är slut. Ska vi se om ni kan vara riktigt tysta?” (En kort tystnad.) Pedagog A: ”Va bra.”

En viktig avgränsning under musikstunderna är skillnaden när ljud accepteras och när det inte accepteras. Pedagogerna strävar efter att det ska vara tyst inför en musikaktivitet, speciellt då rytminstrumenten är med i bilden. Stillhet före och efter en musikaktivitet är viktig för musikupplevelsen.

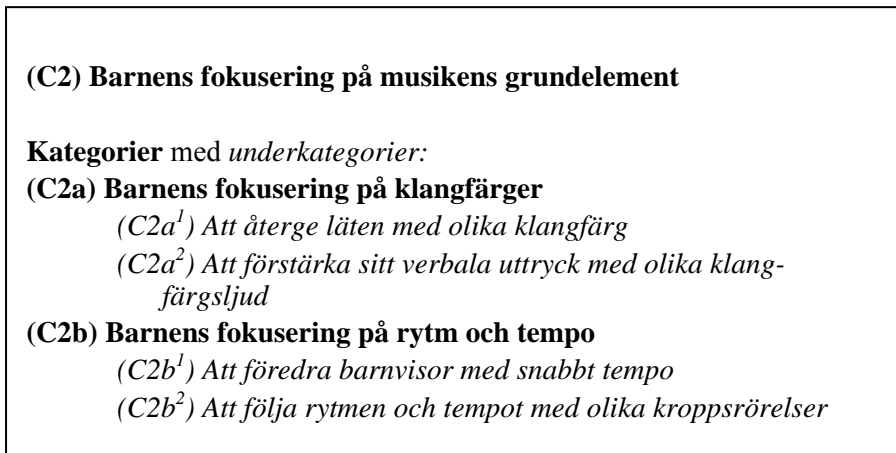
6.4.2 Barnens fokusering på musikens grundelement (C2)

Avsikten med redovisningen är att belysa de omedelbara uttryck barnen uppvisar som kan kombineras med musikens grundelement. Det framgår att barnen främst tar fasta på rytmen och tempot då det gäller musikens grundelement. De fascineras även av klangfärgsåtergivningar av olika slag, använder sig av olika klangfärger och ljud, i stället för att kalla subjektet vid dess rätta namn (t.ex. brum i stället för bil). Analysen av barnens fokusering på musikens grundelement resulterar i två kategorier och dessa är:

(C2a) Barnens fokusering på klangfärger

(C2b) Barnens fokusering på rytm och tempo

Här följer en schematisk sammanställning av de kategorier och underkategorier som redovisas gällande dimensionen (C2) Barnens fokusering på musikens grundelement.



Figur 1.11 Dimension (C2) Barnens fokusering på musikens grundelement – kategorier med underkategorier

(C2a) Barnens fokusering på klangfärger

Barnen i studien återger frimodigt djurläten och fordonsljud under musikaktiviteterna. De ger ifrån sig läten med olika klangfärg för att antingen förstärka ett ord eller en mening, eller genom att ersätta ett ord i sången med ett läte som har en specifik klangfärg. Denna kategori har två underkategorier vilka är:

RESULTAT

(C2a¹) Att återge läten med olika klangfärg

(C2a²) Att förstärka sitt verbala uttryck med olika klangfärgsljud

(C2a¹) Att återge läten med olika klangfärg

Pedagogerna låter ibland barnen välja sånger. Flickan i följande exempel väljer sången Björnen sover. Då hon sjungit sången och med gester lekt den sovande björnen och ska avsluta leken, ger hon ifrån sig ett brummande björnljud. Då det är dags för de andra barnen att delta i leken, imiterar de henne och alla barn återger ett brummande ljud med sin egen specifika klangfärg.

Pedagog A: ”Vad vill Rita sjunga då? Rita (3:5): ”Björnen.” Pedagog A: ”Menar du björnen sover? Okej, var du björnen då.” Rita lägger sig raklång på mage på golvet och pedagogen och barnen sjunger sången Björnen sover. Rita stiger upp i knästående och brummar med mörk röst. Pedagog A: ”Nå, vem vill nu vara björn?” Ida (3:8): ”Jag.” Pedagog A: ”Okay Ida, nu är du björn.” Ida lägger sig raklång på mage på golvet. Ida ställer sig fyrfota och brummar med en ljus stark röst. Pedagog A: ”Nu får Per vara björn. Per (1:7) brummar, Brmm. Pedagog A: ”Per, du måste först vara björn innan du brummar. ”Tuta” där, ”tuta” där” (barnspråk, betyder sov där). Per lägger sig på golvet och ställer sig upp då sången är slut. Samtidigt ger han ifrån sig ett litet brummande ljud. Pedagog A: ”Brm, brum.” (Pedagogen imiterar Pers svaga brummande med en ljus svag röst.) Pedagog A: ”Det var en liten, liten björn.”

I följande exempel börjar barnen spontant ge ifrån sig olika klangfärger, som ger associationer till ett gammaldags ånglok, då pedagogen tar en paus mitt i sången, för att koppla ihop tågvarnarna med varandra.

Pedagog A och barnen leker sångleken Tingelingelinge, tåget far. Pedagog A slutar sjunga mitt i en vers då flera barn tappat greppet till de andra barnen. Pedagog A lägger barnens händer på det framför stående barnets axlar. Under denna korta paus börjar barnen spontant ge ifrån sig ljud såsom ”tuff tuff”, ”tjoff, tjoff” och ”tuut, tuut”. Barnen fortsätter en kort stund då pedagogen börjar sjunga sången. Mellan varje vers och då sångleken är slut, återger barnen fortfarande ljudet från ett lokomotiv.

Barnen använder olika ljud med varierande klangfärger under musikaktiviteterna. De förstärker olika sånglekar med lämpliga ljud som har olika klangfärg.

RESULTAT

(C2a²) Att förstärka sitt verbala uttryck med olika klangfärgsljud

Barnen använder sig av ljud med olika klangfärg för att förstärka och förtydliga sina verbala uttryck. Exemplet nedan beskriver en situation där ett barn förstärker sin förklaring genom att åstadkomma ljudet på det fordon hon försöker beskriva. Flickan har inte svenska som modersmål och talar relativt otydligt.

Rita (3:5) kommer fram och drar ett kort ur pedagog A:s hand. Bilden på kortet föreställer en bil. Rita: "Pika bien." Pedagog A: "Jo, just det, vi ska spika en bil." Rita: "Brrrm, brrmm. Vi ka pika en bil."

Barnen förstärker olika sånglekar och sina egna påståenden med lämpliga ljud och de använder sig också av ljuden för att ersätta enskilda ord. Barnen använder ljud med olika klangfärg för att göra sig lättare förstådda. Det framgår också tydligt att de tycker om att experimentera med de ljud och klangfärger som de skapar med sin egen röst.

(C2b) Barnens fokusering på rytm och tempo

Barnen i studien reagerar på rytmen och tempot i barnvisorna. De börjar ofta klappa i händerna eller stampa i golvet, då barnvisans rytm attraherar dem. De uttrycker rytmen och tempot i musiken med olika kroppsrörelser. Barnen vill ibland att sångerna ska sjungas i ett snabbare tempo än det tempo pedagogerna sjunger. Då de får tillfälle att önska sånger, väljer de ofta sånger med ett snabbt tempo och taktfast rytm. Tempot i sångerna tycks dock kunna ställa till med problem för en del barn. Det finns barn som inte kan sjunga i takt med de andra, utan släpar mer eller mindre efter i varje barnvisa.

Denna kategori har två underkategorier och dessa är:

(C2b¹) Att föredra barnvisor med snabbt tempo

(C2b²) Att följa rytmen och tempot med olika kroppsrörelser

(C2b¹) Att föredra barnvisor med snabbt tempo

I följande exempel vill en pojke att sången Huvud, axlar, knä och tå ska sjungas snabbare. Sången ledsagas av grovmotoriska rörelser.

Pedagog A börjar sjunga sången Huvud, axlar, knä och tå i ett långsamt tempo. Pedagog A och några av barnen ledsagar sjungandet med tillhörande rörelser. Mitt under sångens första genomgång säger Anders (3:5): "Snabbare." Pedagog A ökar tempot

RESULTAT

något den andra gången hon sjunger sången. Pedagog A börjar tala om något helt annat med en annan pedagog. Anders: ”Snabbare...snabbare...snabbare.” Anders ser gråtfärdig ut och höjer rösten men pedagogerna byter ännu några ord med varandra. Anders: ”Den här.” Anders håller händerna på huvudet. Pedagog A: ”Vad då den här?” Anders: ”Den här... snabbare. Vi ska ta den snabbare.” Pedagog A: ”Vi kan ta den snabbare i gymnasalen någon gång senare sen. Nu ska vi ta den här.”

Barnen önskar ibland att barnvisorna ska sjungas i ett snabbare tempo. Oftast vill de sjunga sånger ledsagade av kroppsrörelser där sången är uppbyggd så, att det är lätt att successivt öka tempot i sången. Det framkommer även att många barn föredrar snabba rytmiska barnvisor framför långsamma, eftersom de ofta önskar sig fartfyllda sånger.

(C2b²) Att följa rytmen och tempot med olika kroppsrörelser

Ett barn lägger sig på rygg på golvet i följande exempel och börjar stampa rytmen i sången med fötterna. Pedagogen återger regndropparnas fall genom att trumma med fingertopparna på sina ben.

Pedagog F och barnen sjunger sången Väderlåt, där pedagogen trummar regnet med fingertopparna mot sina ben, och barnen använder hela handen. Lina (3:2) lägger sig på rygg på madrassen och börjar stampa i snabb takt med böjda ben i golvet. Lina: ”Stampa fötterna!”. Pedagog F sjunger versen starkare och starkare medan allt flera barn börjar stampa med fötterna i golvet. De ser mycket glada ut, då de kombinerar klappandet på sina ben med stampningar i golvet.

Exemplet nedan visar hur två barn spontant börjar klappa i händerna. Barnen klappar både ordrytmen och pulsen till sången.

Pedagog C och barnen sjunger sången Upp för en backe. Anna (2:1) klappar impulsivt med. Anna klappar pulsen och ordrytmen om vartannat, men klappar hela tiden i takt. Hon följer sångtexten och tar en paus. Kalle (3:9) börjar klappa med först i följande vers och han klappar en jämn puls till sångens slut.

Det framkommer tydligt att många barn föredrar snabba rytmiska barnvisor framför långsamma. Barnen använder spontant sin kropp på olika sätt och försöker med kroppen följa rytmen och tempot i musiken. En del barn lyckas under korta stunder följa pulsen eller rytmen i musiken, medan andra inte gör det. Några barn i studien har problem att sjunga i samma takt som personalen och de andra barnen. De sjunger emellertid ändå, men med fördröjd text och melodi.

6.4.3 Musikens grundelement – en sammanfattning

De musikaliska grundelement som pedagogen ger barnen möjlighet att ta del av och få erfarenheter av under de ledda musikstunderna på småbarnsavdelningarna är klangfärg, dynamik, rytm/puls/tempo, harmoni och musikens form. Pedagogerna ber barnen rikta sin uppmärksamhet mot olika vardagliga ljud i rummet eller i närmiljön. De ber ofta barnen blunda för att de lättare ska kunna urskilja och känna igen ljuden. De skapar också ibland egna ljud som de vill att barnen ska känna igen. Barnen får genom dessa aktiviteter erfarenheter av ett stort register av olika klangfärger och de lär sig lyssna koncentrerat och selektivt, samt känna igen och urskilja vardagliga ljud i sin omgivning.

Förutom vardagliga ljud utnyttjar pedagogerna också djurläten med specifika klangfärger i samspelet med de små barnen. Barnen får möjlighet att utveckla den vokala uttrycksförmågan och lära känna sin egen röst genom att producera olika djurläten. Utöver detta fungerar övningarna också som ljud- och tonbildningslekar som i sin tur kan utveckla höret. Pedagogerna använder sig både av djurens orala läten och av rörelseläten. Att utnyttja rytminstrument för att ge barnen upplevelser av olika klangfärger kan utveckla barns förmåga att särskilja och känna igen liknande klangfärger, eftersom flera av rytminstrumentens klanger påminner om varandra. Pedagogerna väljer själva ut rytminstrumenten eller så låter de barnen själva välja ut instrument vilkas klangfärg ska ledsaga eller förstärka sångtexternas innehåll. En del av pedagogerna har övningar, där barnen ska känna igen ett instrument och även kunna namnge det enbart genom att lyssna till dess klangfärg.

Pedagogerna erbjuder barnen möjlighet att lyssna på olika röstklangfärger. Barnen ges också själva möjligheten att producera olika klangfärger med sin röstapparat och att experimentera med sin egen röst. Genom dessa aktiviteter får barnen erfarenhet av den egna röstens unika klangfärg i förhållande till de andra barnens och pedagogernas röstklangfärger. Barnen får bekanta sig med de egna stämbandens ljud vilket tränar sångmotoriken. En av pedagogerna kombinerar ett litet djur med hög och ljus röst i motsats till ett stort djur med låg och mörk röst. Överlag diskuterar pedagogerna inte nämnvärt dessa klangfärgers skiftningar med barnen, vilket troligen resulterar i att barnen inte erfar kopplingen mellan klangfärgsljud och texterna i barnvisorna. Pedagogerna använder sig också av olika kropps rörelser som kan återge varierande klangfärg. Kroppsrörelserna och deras klangfärg överensstämmer ofta med sångtextens innehåll eller med korta sekvenser ur sångtexterna. Barnen får uppleva en variation av klangfärger, som de kan skapa med sin egen kropp.

Då det gäller musikens dynamik fokuserar pedagogerna på ytterligheterna svagt och starkt i samspelet med barnen. De använder sig oftast av övningar och aktiviteter som fokuserar terrassdynamik, d.v.s. plötsliga förändringar i ljudstyrkan. Pedagogerna tar fasta på sångtextinnehållet i barnvisorna och anpassar dynamiken vid användningen av instrumentackompanjemang. Barns förståelse

RESULTAT

för ytterligheterna svagt och starkt utvecklas i övningar som betonar terrass- och crescendodynamik. Pedagogerna framhäver de dynamiska förändringarna för barnen genom att hålla barnvisans melodi och stora delar av barnvistexten konstanta. Då enbart dynamiken varierar, lyckas pedagogerna tydligt synliggöra förändringarna i ljud- och tonstyrkan. Barnen får erfarenheter av att det är möjligt att skapa plötsliga förändringar i ljudstyrkan också då det gäller egna rörelsemönster. Erfarenheter av crescendodynamik, alltså gradvisa förändringar i ljudstyrkan, kan barnen få i övningar där pedagogen själv spelar på rytm-instrument. De lär sig lyssna till förändringarna i dynamiken och även följa dessa förändringar med sin kropp. Användningen av dynamiska effekter i barnvisrepertoaren ger en upplevelse av variation.

I det musikaliska grundelementet rytm, kan variationen beskrivas som skillnaden mellan långa och korta toner och då det gäller begreppet tempo, är motpolerna långsam eller snabb rytm. Pedagogerna fokuserar i samspelet med barn aktiviteter med betoning på barnvisornas eller talets ordrytm och också på barnvisornas ordrytm eller puls. Barnen får i uppgift att både klappa och spela ordrytmen på sina rytminstrument. Att använda ordrytmen innebär att följa sångtexten och segmentera orden i texten. Varje ord delas upp i stavelser och detta ger barnen erfarenheter av ordrytmen i musiken, men kan också samtidigt ge barnen erfarenheter av språkets ljudstruktur.

När det är fråga om musikens puls väljer pedagogerna att ge barn upplevelser och erfarenheter av att röra sig eller spela på instrument i takt med musikens puls. Pulsen följer inte sångtexten och kräver därför mera övning än ordrytmen, speciellt i spel på rytminstrument. Däremot uppstår en jämn puls automatiskt vid t.ex. motoriska aktiviteter, som jämnt taktfast marscherande eller fritt vandrande. Pedagogerna lyfter fram pulsen i musicerandet med småbarn genom att ackompanjera sångerna på t.ex. en gitarr eller något rytminstrument. De ger barnen upplevelser av tempoväxlingar i spel på rytminstrument, i rörelselekar och i dramatiseringsövningar. Då en sång har flera verser händer det att pedagogerna av olika orsaker väljer att variera tempot i de olika verserna vilket ger barnen erfarenhet av tempoväxlingar från långsamt till snabbt tempo. De lyckas tydligt synliggöra tempoväxlingarna för barnen då en barnvisas melodi och en stor del av texten hålls konstant medan tempot varierar. I denna studie planerar pedagogerna dramatiseringsaktiviteter där barnen har möjlighet att med sin kropp uppleva och reagera på olika gradvisa tempoväxlingar.

Pedagogerna väljer ut barnvisor där barnen får erfarenheter att av röra sig till valsrytmer. Betoningen ligger då på den första delen av takten, i kontrast till de flesta barnvisor som går i en jämn marschtakt. Barnen upplever variationen i musikens rytm och de lär sig att reagera på förändringar i rytmen på olika sätt med sin egen kropp. Genom rim och ramsor som pedagogerna valt ut får barnen lyssna till rytmförändringar med olika betoningar i rytmen, eller i en jämn puls. Rim och ramsor tränar barns förmåga till ljudanalys och stärker uppfattningen av språkets och musikens ljudstruktur. Barnen lär sig lyssna till förändringar i rytm

RESULTAT

och tempo och de har möjlighet att både auditivt och med sin egen kropp reagera på förändringarna. Pedagogerna diskuterar inte med barnen och riktar inte heller på något annat sätt deras uppmärksamhet på skillnaden mellan melodier som går i valstakt och melodier som har en jämn marschtakt.

Barnvisornas rörelsemönster synkroniserar någon enstaka gång med musikens form i barnvisorna och då lyfts deras musikaliskt individuella form tydligare fram. Däremot använder sig pedagogerna ytterst sällan av olika rytm-instrumentarrangemang för att betona musikens form i de olika barnvisorna. Detta sker en gång vid spel på instrument då pedagogen väljer att i spelturerna utnyttja barnvisans ABA-form. Pedagogerna betonar dock oftare musikens form, då barnvisorna har en refräng. Detta gör de genom ackompanjemang på rytm-instrument, eller genom tydliga återkommande rörelsemönster. Barnen kan då uppleva refrängen som en musikalisk stegring. En viktig avgränsning under musikstunderna är skillnaden mellan när ljud accepteras och inte accepteras. Då det gäller denna del av musikens form, strävar pedagogerna i studien efter att det ska vara tyst inför en musikaktivitet, speciellt då rytminstrumenten är med i bilden. Stillhet och tystnad före och efter en gemensam musikaktivitet är viktig för upplevelsen och för att barnet ska kunna koncentrera sig på uppgiften.

Som det framkommer tidigare i kontextbeskrivningen är musikstunderna mycket vuxenstyrda och barnen får lite eller inget utrymme för egna uttryck. Då det gäller barnens fokusering på musikens grundelement kan man konstatera att barnen fokuserar rytmen och tempot i barnvisorna. Barnen börjar ofta självmant klappa i händerna eller stampa med fötterna då barnvisan har en för dem tilltalande och engagerande rytm. Det är tydligt att många barn föredrar snabba rytmiska barnvisor framför långsamma. Ett annat grundelement som tycks intressera barnen är variationen av klangfärger. Barnen i studien återger djurläten och fordons- och maskinljud under musikaktiviteterna. De använder sig av läten med varierande klangfärg för att antingen förstärka ett ord eller en mening, eller genom att ersätta ett ord med ett läte som har specifik klangfärg.

6.5 Instrumentanvändning (D)

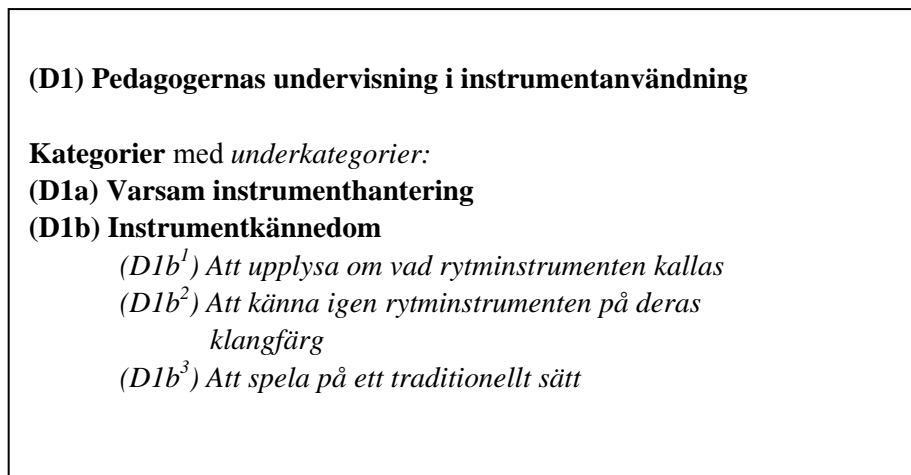
Den fjärde utvalda aspekten, instrumentanvändning, redovisas i detta avsnitt. Resultatredovisningen inleds med fokus på pedagogerna och deras undervisning i instrumentanvändning under musikstunderna på småbarnsavdelningarna. Därefter står barnen och deras omedelbara uttryck vid instrumentanvändning i fokus. Här sker observationen inte under de av pedagogerna ledda musikstunderna, utan i en av forskaren tillrättalad miljö med olika instrument. Denna aspekt har två dimensioner:

RESULTAT

(D1) Pedagogernas undervisning i instrumentanvändning (6.5.1)

(D2) Barns omedelbara uttryck vid instrumentanvändning (6.5.2)

Här nedan presenteras en schematisk sammanställning av de kategorier med underkategorier som redovisas gällande dimensionen (D1) Pedagogernas undervisning i instrumentanvändning.



Figur 1.12 Dimension (D1) Pedagogernas undervisning i instrumentanvändning – kategorier med underkategorier.

6.5.1 Pedagogernas undervisning i instrumentanvändning (D1)

Under musikstunderna på småbarnsavdelningarna ber pedagogerna barnen att handskas varsamt med instrumenten. Pedagogerna upplyser barnen om vad instrumenten kallas och önskar att barnen lär sig benämningen på de instrument som de använder sig av. De handleder även barnen i hur de ska spela på instrumenten på ett traditionellt sätt. Analysen av pedagogernas undervisning i instrumentanvändning resulterar i följande två kategorier:

(D1a) Varsam instrumenthantering

(D1b) Instrumentkännedom

RESULTAT

(D1a) Varsam instrumenthantering

Pedagogerna upplyser och påminner ofta barnen om hur sköra instrumenten är och hur viktigt det är att hantera dem varsamt. De instruerar barnen i hur de ska handskas, med de olika instrumenten. Oftast är det fråga om att spela på rytminstrument men det kan också hända att pedagogerna någon enstaka gång tar upp melodiinstrument i undervisningen. De poängterar att barnen ska spela svagt och försiktigt på sina rytminstrument, så att de inte går sönder.

Följande citat är ett exempel på en pedagogs handledning av en pojke i en samspelssituation, där pojken ska spela på ett rytminstrument. Pedagogen ber honom slå försiktigt på ringtrumman för att inte ringtrummans skinn ska gå sönder. Hon har gett honom en stor mjuk klubba som han ska slå på trumman med.

Pedagog F: ”Så här kan du spela, Bosse. Du ska slå sakta. Annars kan trumskinnen spricka sönder.”

Pedagogerna anser att det är tryggare att barnen sitter på golvet eller på en låg stol då de spelar på rytminstrument. Om barnen råkar tappa instrumenten från låg höjd är risken mindre att de tar skada. Pedagogerna ber barnen sitta då de spelar i exemplet nedan.

Pedagog E: ”Nu ska ni sätta er på stolarna när ni spelar på instrumenten. Vet ni vad som händer om ni står? Jo, då kan instrumentet falla i golvet och gå sönder. Men om ni sitter så faller det i famnen eller inte så högt ifrån. Bra! Nu sitter vi alla när vi spelar.”

På den avdelning där pedagogen och barnen använder sig av egenhändigt tillverkade instrument finns inte oron över att de ska gå sönder om de faller i golvet eftersom instrumenten huvudsakligen är tillverkade av pappullar. I exemplet nedan inser dock pedagogen att instrumentet inte tål att sugas på, då det är tillverkat av papper och blir därför tvungen att vägleda barnet i hur instrumentet ska användas.

Oskar (1:0) sitter i pedagog A:s famn med ett rytminstrument i handen. Pedagog A och de övriga barnen spelar på sina rytminstrument. Oskar suger på sitt rytminstrument. Pedagog A: ”Nej, Oskar inte ska du suga och äta på ditt instrument. Det går sönder. Du ska spela med det så här!” Pedagogen tar tag i Oskars hand och skakar den så att instrumentet i hans hand börjar ge ljud ifrån sig.

Barnen visar intresse för pedagogens gitarr då musikstunden är avslutad. Hon instruerar barnen hur de ska spela på gitarren och säger till då hon anser att de handskas ovarsamt med den.

RESULTAT

Pedagog F: ”Nu får ni alla hämta upp era instrument och lägga dem här i korgen. Sen får ni gå och klä på er.” Bosse (3:2) böjer sig ner och vidrör gitarren som pedagog F lagt bredvid sig på golvet. Pedagog F lyfter upp gitarren i sin famn. Pedagog F: ”Ja, försiktigt drar man här.” Bosse slår en gång med handen på strängarna. Bosse: ”Jag orkar nog lyfta den för jag är stark.” Pedagog F: ”Ja, men man slår inte. Man kan knäppa också.” Pedagog F visar hur man knäpper. Alex (2:0) kommer och drar en gång med fingrarna över strängarna. Pedagog F: ”Nu måste jag nog föra bort den.” Hon stiger upp och går ut ur rummet med gitarren.

Då pedagogerna och barnen spelar på rytminstrument tillsammans, upplyser pedagogerna barnen om rytminstrumentens ömtålighet. Pedagogerna försöker minimera riskerna för att instrumenten ska ta skada, genom att be barnen sitta på golvet eller på låga stolar då de spelar på dem. Barnen blir tillrättavisade om de spelar eller slår för hårt, eller ovarsamt på rytm- och melodiinstrumenten. De får också en förklaring vad som kan hända med instrumentet, om de inte följer anvisningen. Barnen handskas emellertid oftast varsamt med instrumenten under musikaktiviteterna. Försiktigheten med instrumenten resulterar i att inga instrument skadas under musicerandet

(D1b) Instrumentkännedom

Under musikstunderna nämner pedagogerna ofta vad rytminstrumenten kallas, då de presenterar och demonstrerar instrumenten. De upplyser också barnen om hur de ska spela på olika instrument. Pedagogerna planerar också aktiviteter som förutsätter att barnen känner till vad de olika rytminstrumenten kallas, eller alternativt kan beskriva instrumentens utseende utgående från deras klangfärg. Denna kategori har tre underkategorier:

- (D1b¹) Att upplysa om vad rytminstrumenten kallas
- (D1b²) Att känna igen rytminstrumenten på deras klangfärg
- (D1b³) Att spela på ett traditionellt sätt

(D1b¹) Att upplysa om vad rytminstrumenten kallas

En del av pedagogerna nämner namnet på de fabrikstillverkade instrument som används tillsammans med barnen. Vissa pedagoger känner inte till vad alla instrument kallas, och andra pedagoger använder en och samma benämning för samtliga instrument inom gruppen och specificerar inte vilket slags instrument det är frågan om. Detta är speciellt vanligt när det gäller trummor och benämningen trumma står då för både ringtrumma, handtrumma och golvtrumma.

RESULTAT

Pedagogen benämner de olika instrumenten då hon, som det framgår i följande exempel, delar ut dem till barnen.

Pedagog F: "Är det någon av er som vill byta instrument? Är det någon som vill spela på den här stora trumman?" Sam (3:6): "Jag." Pedagog F: "Är det någon som vill byta sitt instrument mot det här instrumentet? Det är rytmpinnar." Elisa (3:4): "Jag." Pedagog F: "Är det någon som ännu vill byta till den här bjällran?" Taina (2:5): "Jag." Pedagog F: "Ja, spela du på den. Nu ska vi spela Här kommer Pippi Långstrump."

Pedagogerna ber i exemplet nedan barnen spela på olika rytminstrument och benämner då också de rytminstrument som de ska spela på.

Pedagog E: "Nu får du Maria spela på din bjällra så vi får höra hur den låter." Maria (2:2) skramlar på sitt instrument. Pedagog E: "Bra. Nå, hur låter Toms och Johans maracas?" Tom (3:1) och Johan (3:7) skramlar med sina maracas. Och så är det Lindas och Mandys tur. Vad har ni för instrument?" Mandy (3:8): "Triangel." Pedagog E: "Nå, nu ska ni lyssna på triangelarna." Aktiviteten fortsätter.

Även de pedagoger som använder egenhändigt tillverkade rytminstrument benämner dem instrument. De pedagoger som i samspelet med barnen använder sig av olika fabrikstillverkade instrument nämner också vad de olika instrumentens kallas. Pedagogerna nämner namnet på de instrument som de själva vet namnet på då de delar ut dem till barnen, eller i samband med att några barn åt gången ska presentera instrumentens klang. Barnen har således möjlighet att lära sig benämningen på de rytminstrument som används under musikaktiviteterna. Pedagogerna talar om instrumenten och visar upp dem, samt upprepar vad de olika instrumenten kallas.

(D1b²) Att känna igen rytminstrumenten på deras klangfärg

Pedagogerna vill att barnen ska kunna känna igen och benämna rytminstrumenten utifrån instrumentens klangfärg. De spelar under musikstunderna på rytminstrumenten bakom ett skyнке eller med händer och instrument instuckna i en låda, så att barnen varken ska kunna se instrumenten ifråga eller pedagogernas händer. Barnen ska då enbart utgående från instrumentets klang kunna benämna instrumenten. Inför denna uppgift delar pedagogen barnen enligt ålder i två grupper. Det är gruppen med de äldre barnen, d.v.s. de barn som fyllt tre år som deltar i denna aktivitet.

I följande exempel har pedagogen rytminstrumenten i en stor papplåda och hon spelar på ett instrument i taget, utan att visa det för barnen. Hon ber sedan bar-

RESULTAT

nen säga vilket instrument hon spelar på. Om barnen inte kommer ihåg vad instrumentet kallas så accepterar pedagogen även att barnen ger en beskrivning av instrumentets utseende.

Pedagog E delar in barnen i två grupper. Den ena gruppen blir kvar på avdelningen och den andra gruppen, bestående av sex barn, går till ett litet sidorum tillsammans med pedagog E. Pedagog E och barnen inleder musikstunden med att sjunga sången Alla händer klappar. Sången avslutas med orden Alla barnen lyssnar. Pedagog E: ”Nu ska ni lyssna riktigt noga.” Pedagog E har en papplåda framför sig på golvet. Papplådan är täckt av en tygfilt. Pedagog E sätter händerna i lådan och spelar på ett rytminstrument. Pedagog E: ”Vad är det här?” Linda (3:8): ”En pinne och en boll.” Pedagog E: ”Just det. Om man inte vet vad den heter får man säga hur den ser ut.” Pedagog E tar ut instrumentet och visar och spelar på det. Pedagog E: ”Det här instrumentet heter maracas. Kommer ni ihåg? Och nu kommer något annat.” Pedagog E spelar på ett rytminstrument inne i den täckta lådan. Albin (3:8): ”Mycket bollar och mycket bollar och mycket bollar inne också.” Linda: ”En hästsko.” Mandy (3:8): ”En stor rund boll med myki bollar inuti.” Pedagog E: ”Bjäll...” Linda: ”Bjällra.” Albin: ”Klockor.” Pedagog E: ”Ja, bjällror eller klockor men vi kallar dem bjällror.” Pedagog E tar fram bjällran och spelar på den. Pedagog E: ”Ja, det här var bjällran.” Linda: ”Det såg nog ut som en hästsko.” Pedagog E: ”Ja, det gör den nog. Lyssna noga nu.” Pedagog E spelar på ett rytminstrument. Linda och Mandy: ”Triangel.” Albin: ”Triangel, jag vill spela på triangeln.” Aktiviteten fortsätter.

Pedagogerna planerar och genomför aktiviteter där barnen utgående från rytminstrumentets klangfärg, ska kunna känna igen instrumentet och således veta vad det kallas. De låter barnen förstå att det är tillåtet att också beskriva instrumentets utseende, om de inte minns vad instrumentet kallas. Pedagogerna upprepar och benämner alltid instrumenten under dessa aktivitetsstunder. På detta vis får barnen auditiva upplevelser av många olika klangfärger. De lär sig så småningom att urskilja klangfärgen hos ett enskilt instrument och kombinera klangfärgen med ett specifikt rytminstrument. Rytminstrument producerar inga melodier och rytmen hålls ofta konstant. Det enda som varierar och således framträder tydligt är instrumentets klangfärg. Då pedagogerna om och om igen riktar barnets uppmärksamhet på instrumentets klangfärg och upprepar vad instrumentet kallas, lär barnen sig småningom benämna instrumenten efter klangfärg.

(D1b³) Att spela på ett traditionellt sätt

Pedagogerna handleder barnen både individuellt och i grupp hur de ska spela på instrumenten på ”rätt” sätt. Detta ”rätta” sätt att använda instrumenten grundar sig troligen på hur pedagogerna anser att man traditionellt ska spela på de olika instrumenten eller alternativt på hur de själva blivit instruerade att spela på dem. Ringtrumman ska, enligt pedagogerna, hållas lodrät och trumslagaren ska slå svagt på trumman med en mjuk trumpinne eller med handflatan. Rörblocket ska hållas med ena handen och barnet ska turvis, med pinnen i den andra handen, slå på de två rören. Kastanjetten, maracas, och bjällran ska knäppas respektive ska-

RESULTAT

kas med små taktfasta handrörelser. Triangeln är försedd med en hängögla som barnet ska trä ena handens fingrar igenom. Barnet ska slå på triangeln med en metallpinne antingen inuti triangeln eller utanpå den. Träpinnarna eller klaves kan hållas på två olika sätt. Ljudet åstadkoms antingen så att den ena träpinnen ligger vågrätt i en lätt kupad hand och den andra pinnen slås med den andra handen tvärs över den vågräta pinnen. Pinnarna kan också hållas med ett stadigt grepp i skilda händer och slås i kors mot varandra. Pedagogerna handleder dessutom barnen i hur man knäpper och spelar på en gitarr.

Pedagogerna ger barnen möjlighet att ofta byta rytminstrument. En pedagog uppmuntrar barnen att byta instrument mellan varje sång, medan andra låter barnen byta några gånger under instrumentspelningens gång. Barnen får oftast välja vilket instrument de själva vill spela på.

De instruerar således flera gånger barnen hur de ska spela på de olika rytminstrumenten. I följande exempel presenterar pedagogen ett instrument i taget och handleder barnen hur de ska spela på instrumentet för att åstadkomma en bra klang. Barnen följer inte alltid instruktionerna.

Pedagog F: "Är det någon av er som vill byta instrument? Är det någon som vill spela på den här stora trumman?" Bosse (3:2): "Jag." Pedagog F sätter sig på huk bredvid Bosse och visar hur han ska hålla trumman lodrätt i luften och slå med trumpinnen på trumskinet. Bosse lägger ner trumman på golvet och slår på trumman med trumpinnen. Pedagog F: "Så där kan man också spela. Spela du så där." Pedagog F visar upp ett rörblock. Pedagog F: "Är det någon som vill byta sitt instrument mot det här instrumentet? Så här ska man spela på det. Då låter det olika." Pedagog F håller upp ett rörblock och spelar turvis på de båda rören med en träpinne. Lina (3:2): "Jag vill byta." Pedagog F lägger rörblocket i Linas ena hand och pinnen i den andra. Lina slår försiktigt mitt på rörblocket. Pedagog F: "Ja, just så där kan du spela." Lina byter hand för rörblocket och pinnen och nu spelar hon mer intensivt och snabbt på de två rören. Pedagog F: "Är det någon som vill byta till det här instrumentet?" Pedagog F gör små handrörelser så att kastanjetten i hennes hand ger ifrån sig korta taktfasta ljud. Taina (2:5): "Jag." Pedagog F: "Ja, spela du på den. Nu ska vi spela Bä, bä, vita lamm." Mitt under sången lyfter Bosse upp trumman lodrätt i luften och slår med trumpinnen på trumman och en betydligt fylligare och starkare klang uppstår.

Barnen visar intresse för pedagogens gitarr som hon spelar på under musikstunden. Då barnen kommer fram och vill spela på gitarren instruerar pedagogen dem hur de ska göra.

Bosse (3:2) böjer sig ner och rör på gitarren som pedagog F lagt bredvid sig på golvet. Pedagog F lyfter upp gitarren i sin famn. Pedagog F: "Jag kan visa dig hur man håller i. Så här." Pedagog F sitter på en pall och låter Bosse stå mellan hennes ben och sätter hans hand runt greppbrädet och visar hur han ska dra på strängarna för att de ska avge ljud. Elisabeth (2:4) har stannat upp och ser på Bosse. Bosse drar ett par gånger med fingertopparna över strängarna och går sedan. Pedagog F: "Ja, nog låter det bra! Vill Elisabeth prova spela?" Elisabeth kommer fram. Pedagog F: "Man kan

RESULTAT

knäppa också.” Pedagog F visar hur man knäpper. Elisabeth knäpper på några strängar. Alex (2:0) kommer och drar en gång över strängarna med handen.

I följande exempel demonstrerar pedagogen instrumenten för barnen och ger dem genom en praktisk instrumentpresentation upplevelser av hur klangen på instrumenten varierar beroende på hur hon håller i det aktuella instrumentet.

Pedagog E: ”Ja, det var en triangel. Kommer ni ihåg vad jag berättade om det här instrumentet?” Barnen: ”Nää.” Pedagog E: ”Vad skulle man sätta hit?” Pedagog E visar trådöglan som är fäst vid triangeln. Mandy (3:8): ”Handen.” Pedagog E: ”Och sen skulle man spela antingen här inne eller här utanpå.” (Pedagog E slår med metallpinnen inne i triangeln och utanpå.) Pedagog E: ”Det låter lite olika. Men om man inte håller i tråden, så låter det inte alls.” Pedagog E tar tag i själva triangeln och slår med metallpinnen på triangeln. Ljudet saknar klang. Pedagog E: ”Håller man i tråden så klingar det så här fint. Pedagog E spelar på triangeln. ”Nu ska ni få se på ett skojigt instrument för man kan göra så mycket olika med det.” Pedagog E spelar på ett rytminstrument inne i en låda av papp. Barnen kan således inte se instrumentet. Linda (3:8): ”Pinnar.” Pedagog E tar ut händerna från lådan och säger: ”Ja, och dem kunde man spela så här att man håller handen som ett fågelbo och så slår man tvärs över med den andra pinnen, eller så här att man håller i båda pinnarna på samma sätt.” Pedagog E spelar på rytm-pinnarna på olika sätt. Pedagog E: ”Hör ni, det låter lite olika beroende på hur jag håller i dem.” Pedagog E ber barnen hämta ett rytm-instrument från lådan.

Pedagogerna instruerar barnen hur de ska spela på de olika fabriksstillverkade instrumenten. Barnen lär sig använda rytminstrumenten på ett traditionellt sätt, genom pedagogernas noggranna instruktioner. Pedagogerna riktar alltså barnens uppmärksamhet på hur de vill att de ska spela på instrumenten. Barnen har möjlighet att åstadkomma den bästa tänkbara klangen och frambringa det vackraste ljudet på rytminstrumenten, om de följer pedagogernas anvisningar. De ger barnen frihet att ofta byta instrument, så att de får erfarenheter av att spela på olika sorters rytminstrument. Barnen ges också möjlighet att själva bestämma på vilket sätt de vill spela på de olika instrumenten. På så vis får de kunskap om olika kombinationer av hjälpmedel, såsom handgrepp, material och anslagsstyrka och hur dessa påverkar instrumentens ljud och klang.

6.5.2 Barns omedelbara uttryck vid instrumentanvändning (D2)

I detta avsnitt redovisas småbarns musikaliska uttryck i en miljö där det finns olika musikinstrument. En mängd instrument placeras i en musikhörna på daghemsavdelningen. Några barn åt gången, oftast två eller tre stycken, får besöka musikhörnan. De instrument som finns där och som barnen kan använda för sina musikaliska uttryck är:

- sambarör (sandrör), klaves, handtrumma, golvtrumma, bjällror och maracas av olika slag

RESULTAT

- triangel, tonboxar, montessoriklockor, minipiano
- blockflöjt
- kantele.

Barnen får fritt välja att experimentera med och utforska instrumenten i musikhörnan på egen hand. I musikhörnan finns det också olika leksaker och andra föremål. Musikinstrumenten och deras antal är alltid desamma, men miljön och föremålen varierar från daghem till daghem. Fokus ligger på barnets individuella musikaliska uttryck i en miljö där olika musikinstrument finns tillgängliga.

De drygt 90 barn som deltar i studien (och som deltagit i de redovisade musikstunderna) visar stort intresse att besöka musikhörnan med de olika instrumenten. I flera daghem händer det att många barn följer efter mig och ber att få komma till musikhörnan för att bekanta sig med de olika instrumenten. Då och då händer det att barn som besökt musikhörnan tidigare börjar gråta och vill komma med då andra barn än de själva väljs ut till musikhörnan.

Analysen av barns omedelbara uttryck vid instrumentanvändning resulterar i följande två kategorier:

(D2a) Flyktig fokusväxling vid instrumenthantering

(D2b) Lugnt och koncentrerat musikutövande

Här presenteras en schematisk sammanställning av kategorier med underkategorier gällande dimensionen (D2) Barns uttryck vid instrumentanvändning.

(D2) Barns omedelbara uttryck vid instrumentanvändning

Kategorier med *underkategorier*:

(D2a) Flyktig fokusväxling vid instrumenthantering

(D2a¹) Att spela traditionellt på många olika instrument

(D2a²) Att utforska och experimentera med instrumenten

(D2b) Lugnt och koncentrerat musikutövande

(D2b¹) Att intensivt fokusera på ett speciellt instrument

(D2b²) Att ackompanjera sin sång

(D2b³) Att observera och imitera andras spelande

Figur 1.13 Dimension (D2) Barns omedelbara uttryck vid instrumentanvändning – kategorier med underkategorier.

(D2a) Flyktig fokusväxling vid instrumenthantering

Flyktig fokusväxling vid instrumenthantering beskriver många barns sätt att agera och handla i musikhörnan. Det ser ut som om barnen snabbt vill få uppleva allt som är intressant och nytt för dem. De kryper eller går raskt mellan instrumenten och byter ut dem med några sekunders mellanrum. Barnen kommunicerar ytterst sparsamt med varandra. Det som hörs mest i musikhörnan är de olika instrumentens ljud som blandas med varandra. Kategorin har följande två underkategorier:

(D2a¹) Att spela traditionellt på många olika instrument

(D2a²) Att utforska och experimentera med instrumenten

(D2a¹) Att spela traditionellt på många olika instrument

Barnen tar sig an uppgiften med glädje och entusiasm då de får spela på de olika instrumenten. De spelar oftast på ett traditionellt sätt. Det är endast några av de allra yngsta barnen i studien som inte börjar spela på något av de många instrumenten, utan börjar leka med dockor, klossar eller andra föremål i utrymmet. De allra flesta barnen börjar däremot genast spela på de olika instrumenten. Vanligtvis spelar de en kort stund på nästan varje instrument. De återkommer till instrumenten de redan spelat på, men blir också intresserade av nya instrument. De rör sig mellan de olika instrumenten snabbt med flyktig fokusväxling.

Ibland händer det att barnen spelar på flera instrument samtidigt. De kan t.ex. spela på två rytminstrument samtidigt, på det ena med höger hand och på det andra med vänster hand eller på undantagsvis tre instrument då de t.ex. blåser i blockflöjten utan att hålla i den, samtidigt som de spelar på minipianot med ena handen och på tonboxarna med den andra. Barnen byter instrument och spelar ofta en kort stund på vart och ett. Då de tror sig ha spelat på samtliga instrument börjar de spela om igen på ett eller ett par instrument i taget. Några få barn är efter detta färdiga och avlägsnar sig från musikhörnan. Flertalet barn tar ibland en kort paus och intresserar sig då för andra föremål i musikutrymmet. Något senare tar de sig igen an instrumenten med samma entusiasm och iver som tidigare för att lite senare visa tecken på eller verbalt uttrycka att de är färdiga med aktiviteten.

Exemplet nedan beskriver ett barn som kommer till musikhörnan och som visar intresse för samtliga instrument. Jasse spelar en kort stund på olika instrument om och om igen. Ibland upptäcker han nya instrument som han inte har spelat på tidigare. Hans ansikte ljusnar alltmer och ett stort leende breder ut sig och en gång skrattar han högt. Totalt spelar han på de olika instrumenten i femton minuter.

RESULTAT

Jasse (1:11) kommer in i det lilla rummet med rytminstrument. Jasse sätter sig på knä framför minipianot och spelar med båda händernas pekfinger turvis och ibland samtidigt på pianotangenterna. Han spelar ett tiotal toner och tar sedan en paus och tittar upp. Han fortsätter spela med högra handens pekfinger och övergår till att spela med hela handen på pianot. Han tar sig bort från minipianot och spelar på tonboxarna med en klubba. På dem spelar han några toner och drar sig sedan tillbaka längs golvet till minipianot och spelar några toner. Han sträcker sig efter rytm-pinnarna och slår ihop dem några gånger. Han får tag i bjällran och skakar den en stund. Jasse ser mycket glad ut och fortsätter skaka bjällran. Han tar upp en stor trumpinne från madrassen och går fram till stora golvtrumman. Han ler brett då han håller i den stora trumpinnen och trummar en snabb stark oregelbunden rytm. Han skrattar till så det hörs. Jasse lämnar trumpinnen på trumman och söker sig till de andra instrumenten på madrassen. Han tar upp blockflöjten och blåser tre korta svaga toner. Han tar plastklubban i vänstra handen och spelar ett par slag på tonboxarna. Sedan spelar han några toner på pianot och tar upp rytm-pinnarna och slår dem mot varandra några gånger. Jasse skakar några sekunder på en maracas vars utseende påminner om en liten pumpa. Han lägger ner detta instrument och tar upp en ny maracas som liknar ett ägg och skakar den. Han lägger ner instrumentet och tar upp en tredje maracas som ser ut som en banan. Han skakar musikinstrumentet några sekunder. Aktiviteten fortsätter.

Många barn i studien visar stort intresse för musikinstrumenten och börjar genast spela på dem. Eftersom barnen växlar fokus ofta och byter instrument i rask takt, får de uppleva många olika ljud och de får erfarenheter av både rytm-, melodi-, och blåsinstrument. De barn som klarar av att få kantelen att ljuda får också erfara hur man spelar på ett stränginstrument. Genom sitt traditionella spelande på de olika instrumenten får barnen erfarenheter av att spela på många olika sorters instrument. Då barnen spelar på flera instrument samtidigt, eller när de samtidigt producerar flera toner på ett instrument får de höra för dem nya, intressanta harmonier och samklanger.

(D2a²) Att utforska och experimentera med instrumenten

En del av barnen spelar inte traditionellt på instrumenten. De intresserar sig mer för instrumentens konstruktion, och de använder sig av olika material eller olika spelstil för att få instrumentet att låta på olika sätt. Till barnens förfogande står klubbor av plast, trä och metall och redan genom att variera användningen av dessa skapas mycket olika klangfärger med de olika instrumenten. De slår instrumenten mot varandra, de skakar dem och slår på dem med sina händer och med pinnar och klossar. De sticker in klubbor i instrumentens resonanshål och de knackar med klubborna på instrumentets stämskruvar. Så småningom börjar de undersöka instrumenten på olika sätt och de lär sig att med rätt teknik få ut ljud och toner ur instrumenten. De börjar blåsa i blockflöjten, de knäpper eller klappar på kantelen och de spelar med ett eller flera fingrar på minipianot eller använder hela handen för att få maximal ljudeffekt. De kommer underfund med att minipianots volym kan regleras och att det även går att stänga av helt. Barnen inspireras även av de toner som visas på minipianots display.

RESULTAT

Speciellt de yngre barnen i ett till tvåårsåldern experimenterar friskt och åstadkommer helt nya klangfärger då de fördomsfritt experimenterar och leker med instrumenten. I följande exempel skapar Gunilla både medvetet och omedvetet helt nya klanger.

Gunilla (1:3) sitter och tittar på instrumenten. Några minuter senare tappar Gunilla en rytmpinne, som hon har i handen, i golvet och en klangfärg uppstår. Hon drar med en plastklubba över minipianos tangenten. Det låter som ett trappstegseko. Hon spelar en ton med ett finger på pianot. Gunilla spelar med plastklubban på tonboxarna. Hon tar den stora trumpinnen och klappar försiktigt med den tunga trumpinnen på kantelens strängar. Mjuka harmonier uppstår. Hon spelar med den stora mjuka trumklubban på tonboxarna och en mjuk klang uppstår. Gunilla lutar händerna mot tangenterna då hon försöker ställa sig upp. En disharmonisk samklang uppstår. Gunilla tappar balansen på den mjuka madrassen och sätter sig ner. Hon tar tag i kantelen och börjar skruva på stämskruvarna. Gunilla plockar upp några klubbor och tar också grepp om triangelns metallpinne. Hon slår dem mot varandra. Hon slår med plastklubban på kantelens stämskruvar och en metallisk klang uppstår. Gunilla tar tag i sambarörets ena ända och lyfter upp det. Ett starkt rasslande ljud hörs. Hon tittar rakt in i kameran och ser lite ängslig ut, lägger ner röret och röret rasslar till. Gunilla lutar sig framåt och pekar upp i luften. Gunilla: ”Dä.” Hon pekar på dörren och avslutar aktiviteten.

Då barnen experimenterar med instrumenten uppstår varierande klangfärger. De får erfarenheter av hur olika instrumenten kan låta. Då de också har möjlighet att utforska instrumenten och inte är tvungna att spela på instrumenten på ett traditionellt sätt, kan de skapa klangfärger som väsentligt skiljer sig från de traditionella ljuden och harmonierna. Barnen kan genom sitt experimenterande få en inblick i hur ett instrument är uppbyggt, hur klangen skapas och med vilka medel man kan förändra den ursprungliga klangfärgen.

(D2b) Lugnt och koncentrerat musikutövande

En del av barnen i studien kommer in i musikhörnan och tittar sig lugnt omkring. De väljer ett eget instrument och spelar en kort stund på det. Barnen tittar sig omkring och noterar de andra barnens intensiva experimenterande med musikinstrumenten. Några av dem byter till ett annat instrument och spelar en kort stund på det nya instrumentet. Ganska snart börjar barnen spela på det lediga instrument som intresserar dem mest. Instrumentet inspirerar dem på många sätt och de fångas så av ”musicerandet” att de inte reagerar på impulser utifrån. Ibland leder spelandet, om det är ett melodiinstrument de spelar på, till små kompositioner med ett visst inbyggt mönster.

RESULTAT

En del av barnen börjar sjunga sånger och ackompanjerar sitt sjungande med att spela på musikinstrumentet. Det kan antingen vara fråga om ett enda instrument som de använder till samtliga sånger, men de kan även ackompanjera en enskild sång med olika instrument. Barnen fascinerar också av andra barns spel. De kan stanna upp i sitt eget spelande och följa med andra barns improviserande. Ibland leder detta till att de byter ut sitt eget instrument till det instrument som något annat barn spelat på och lämnat ifrån sig. Denna kategori har tre underkategorier. Dessa är:

(D2b¹) Att intensivt fokusera på ett speciellt instrument

(D2b²) Att ackompanjera sin sång

(D2b³) Att observera och imitera andras spelande

(D2b¹) Att intensivt fokusera på ett speciellt instrument

De barn som vistas en längre tid i musikhörnan (ca 20–30 min.) väljer efter en kort stunds experimenterande med olika instrument ut ett särskilt instrument. Ibland hittar barnen genast det instrument som intresserar dem mest och sysselsätter sig sedan med detta under hela musikstunden. De visar tydligt att de kan upprätthålla intresset för sina utvalda instrument och koncentrera sig på dessa under lång tid utan att låta sig störas, trots att de andra barnen samtidigt spelar på sina instrument. En del av barnen fortsätter att spela på sina utvalda instrument ända tills forskaren avbryter, medan andra barn endast spelar korta stunder på olika instrument, för att senare välja ett för dem intressant instrument. Ibland fortsätter de spela på instrumentet tills musikaktiviteten måste avbrytas på grund av att barnen måste delta i andra viktiga förehavanden, såsom utevistelse, matsituation eller vilostund. Då och då leder barnens spelande och improviserande till enkla kompositioner med ett visst taktmässigt och tonalt mönster.

Juni (2:5) kommer in i musikhörnan tillsammans med Nea (2:8). Juni tar upp en trumpinne och sätter sig på en kudde på golvet. Hon lägger bort trumpinnen och lyfter upp ett minipiano i famnen. Juni börjar spela på minipianos samtliga två oktaver – en ton i taget från diskanten ner mot basen. Hon spelar de första tonerna med tummen och byter sedan till pekfingret. Juni fäster sin blick på sin spelande hand och håller huvudet lätt lutat mot axeln. Hon koncentrerar sig helt på sitt eget spel. Juni upprepar tonstegsskalan med en ganska jämn puls tre gånger med små pauser mellan de två oktaverna. Nea har spelat på de olika instrumenten under tiden som Juni har koncentrerat sig på minipiano. Nu tar Juni en längre paus i spelandet och lyssnar på Neas experimenterande. Juni ler mot Nea som snabbt byter från ett instrument till ett annat. Juni tar en trumpinne och slår några gånger på tonboxarna. Juni återgår därefter till sitt utvalda minipiano som hon har i famnen. Hon spelar igen både fallande och stigande tonstegsmönster. Ibland drar hon med hela handen några glissandon över minipiano. Hon är fullständigt koncentrerad på sitt eget spel. Juni sätter ner minipiano bredvid sig och lyfter i stället upp kantelen i famnen. Hon försöker först slå på strängarna och sedan smeker hon dem. Därefter försöker hon dra på dem och då åstadkommer hon ett svagt ljud. Juni lägger kantelen bredvid sig och tar upp mini-

RESULTAT

Ett av barnen i studien (Juni, 2,5 år) upprepar dock samma tonstegsmönster som uppgår ända till 15 tonsteg, och hon upprepar detta mönster om och om igen. Hon skapar symmetriska fraser, tonstegsmönster med omvändningar och upprepar dessa med en rätt så jämn rytm.

Det framgår ibland att vissa barn väljer ut och visar mer intresse för något speciellt instrument i musikhörnan. De instrument som väcker mycket intresse är minipianot och den stora golvtrumman, liksom sambaröret, tonboxarna och kantelen. Flera av de populäraste instrumenten är melodiinstrument, och det som alla dessa populära instrument har gemensamt är den långa efterklngen. Några av barngrupperna hade tidigare under sina musikstunder fått spela på rytm-instrument så för dem var klaves, maracas, bjällra, triangel och handtrumma redan bekanta.

(D2b²) Att ackompanjera sin sång

Det förekommer ibland att ett barn börjar sjunga samtidigt som det spelar på något instrument, oftast på instrument såsom rytminstrument (t.ex. stora golvtrumman), melodiinstrument (minipianot) och också på stränginstrument (den femsträngade kantelen). Barnen sjunger kända barnsånger med text och melodi och en del barn nynnär svagt på melodier till sitt eget ackompanjemang. Det händer också att barnen hittar på egna sånger och texter. I dessa egna sånger kan man höra delar av kända sångtexter som varvas med fragment av egna upplevelser, känslor och fantasier.

Följande exempel handlar om en pojke som valt kantelen till "sitt instrument". Chang spelar korta stunder på andra instrument, men återkommer till kantelen med jämna mellanrum. Han börjar sjunga en sång med textsekvenser ur flera barnvisor. Chang hittar också på helt egen text som hör ihop med de impulser han får just i den skapande stunden. Under tiden han komponerar, sjunger och skapar sångtexter, knäpper han på kantelens strängar för att ackompanjera sin sång.

Chang (1:11) sätter sig med kantelen i famnen på golvet. Han knäpper hårt på kantelen och börjar sjunga. "Solen är här (otydlig text).....å klockan 5..." Han knäpper samtidigt två gånger på tonen fissa. "Å bussen är här, och den är full med å den e sönder". Han knäpper några gånger med fingrarna på kantelen men inga toner hörs. Då Chang sjunger "å den e sönder" sticker han in fingrarna i resonanslådans hål på kantelen och avslutar den här sången med två dubbelknäpp på två strängar. Tonerna är e och fissa. Han håller en paus i sjungandet men fortsätter spelandet på kantelen. Chang sätter sig på en stol med kantelen i famnen. Han knäpper på strängarna och gnolar höga toner och fortsätter "söndagskjol åt mor" och spelar samtidigt tonerna g, a, fissa, a. Han spelar tonerna a, a, d, a, d. Chang reser sig upp med kantelen i famnen. (Aktiviteten fortsätter.)

RESULTAT

I följande exempel framgår det hur en flicka ackompanjerar sig själv på ett mera sällan använt instrument för ackompanjemang, nämligen triangeln. Hon sjunger hela sången "Blinka lilla stjärna där" och delar av sången "Hoppe, hoppe hare" med autentisk melodi, medan hon slår hårt på triangeln som ackompanjemang.

Erica (2:11) tar upp tringeln och håller i tråden så triangeln hänger helt fritt. Hon slår på triangeln med en metallpinne. Erika sjunger: "Blinka lilla stjärna där, hur jag undrar var du är. Fjärran lockar du min syn, lik en diamant i skyn. Blinka lilla stjärna där, hur jag undrar var du är." Erica lägger triangeln på bordet och petar på triangelns hängtråd. Hon tar upp triangeln igen, fortsätter spela på den och sjunger: "Hoppe, hoppe hare skuttade så bra. Hoppe, hoppe hare, hoppe, hoppe hare, hoppe hoppe hare, hoppade så bra. Fram smög." Erica slår tre slag på triangeln och lägger den på bordet. Erica: "Triangel." Erica tar bort tråden och fäster den på triangeln igen.

Barnen på småbarnsavdelningarna börjar ibland sjunga i musikhörnan samtidigt ackompanjerande till olika, av dem själva utvalda, musikinstrument. En del av barnen skapar helt egna korta sångtextavsnitt, där de tydligt inspirerats av stundens händelser. I dessa egna sånger ingår också ofta en egen för lyssnaren obekant melodi. Andra barn blandar kända barnvistexter och melodier med egna spontant valda textavsnitt. Det finns också en liten grupp barn som återger kända barnvistexter och melodier i sin helhet med autentisk melodi. Oberoende av vilken av de tidigare nämnda sångmodellerna barnen använder sig av har de en sak gemensamt: De ackompanjerar alla sin sång med något rytm-, sträng- eller melodiinstrument. Att ackompanjemanget inte stöder sången och att det ibland uppstår starka kontraster och främmande disharmoniska harmonier tycks inte bekomma något av barnen. Denna musikaliska instrumentmiljö visar sig locka barnen att skapa och sjunga egna sånger. I instrumentmiljön får barnen vara kreativa, utan krav på att deras improvisationer ska leda till något resultat.

(D2b³) Att observera och imitera andras spelande

Vissa barn tar en paus i sitt eget experimenterande för att lyssna till de andra barnen och se hur dessa gör då de experimenterar och musicerar med musikinstrumenten. Barnen koncentrerar sig under långa stunder på något annat barns improvisation. De fokuserar blicken och blir stilla i sina egna rörelser då de intensivt iakttar ett annat barns handlande. Barnen ler ofta då de tittar på och lyssnar till någon annan. Ofta slutar den intensiva fokuseringen på ett annat barn med att iakttagaren själv imiterar det iakttagna barnets sista handling. Då två barn samsas om samma instrument, spelar de vanligtvis turvis på det gemensamma instrumentet i god sämja. Det ena barnet följer intensivt med det barn som spelar.

I exemplet nedan noterar Erica att Pete spelar på minipianot och sjunger en sekvens ur en bekant barnvisa. Erica avbryter Pete, tar hans instrument och går till

RESULTAT

ett bord och börjar sjunga på samma sång som Pete sjöng. Erica sjunger hela barnvisan och ackompanjerar sig själv på pianot.

Pete (2:11) har spelat på olika instrument i musikhörnan tillsammans med Erica (2:11). Då flera minuter gått sätter han sig vid minipianot och börjar spela först med ett finger, sedan med flera fingrar. Slutligen spelar han med bägge handflatorna så att en stark brusande klang uppstår. Nu börjar Pete sjunga samtidigt som han spelar med händerna på pianot. Pete sjunger med relativt egen melodi ”mumsa, mumsa bär, klappa sig på magen mmm,mmmm,mm”. Under det han sjunger mmm spelar han med ena handen på minipianot. Erica har suttit bredvid Pete och lyssnat och tittat på honom men nu tar hon över och börjar spela på minipianot. Pete drar sig undan, stiger upp och tar kantelen som han börjar spela på som en gitarr. Han knäpper på strängarna. Erica stiger också upp med minipianot i händerna och går fram till ett litet runt bord. Pete kommer efter och lägger kantelen på bordet. Erica spelar med båda händernas fingrar på minipianot och börjar sjunga den kända melodin: ”Hoppe, hoppe hare skuttade så bra. Klappa sig på magen det var gott det här. Fram smög räven tänkte haren ta. Hoppe, hoppe hare skuttade så bra”. Erica skrattar högt. Erica lyfter upp minipianot och räcker det till Pete. Erica: ”Ska vi byta?” Pete tar kantelen och sätter sig på madrassen. (Aktiviteten fortsätter.)

I följande exempel samsas Oskar och Malin om samma instrument. De spelar först unisont, men efter en kort stund börjar de spela turvis. De iakttar varandra mycket intensivt, de väntar på sin tur och börjar spela först då kamraten tar en paus i sitt spelande.

Oskar (1:5) och Malin (2:11) står med varsin trumpinne i handen vid den stora golvtrumman. De slår båda samtidigt med sina trumpinnar på golvtrumman. Oskar avslutar sitt trummande några slag tidigare än Malin. Malin trummar nu nio slag, varefter hon tystnar och ser på Oskar. Oskar slår fjorton slag på trumman. Medan Oskar trummar ser Malin intensivt på honom. Då Oskar sänker sin trumpinne slår Malin tolv slag. Oskar ser intresserat på Malin. Han slår femton slag och därefter lägger han trumpinnen på golvet. Malin ser på Oskar medan han trummar och lägger sedan sin trumpinne bredvid Oskars på golvet och avslutar trummandet. Oskar och Malin fortsätter därefter att spela på andra instrument.

Sambaröret väcker stort intresse hos de barn som kommer på hur det ska användas. I exemplet nedan är två pojkar mycket intresserade av detta. De återkommer också flera gånger till det. Samspelet och diskussionen mellan pojkarna visar också tydligt deras intresse för sambaröret. De observerar noggrant varandras experimenterande och spelande. Nedan citerade fraser är de enda som sägs mellan pojkarna under aktivitetsstunden i musikhörnan.

Alfons (3:5) och Ralf (3:10) har spelat på de olika instrumenten i ca 5 minuter. Alfons tar för första gången upp sambaröret och han vänder det genast upp och ner. Sandkornen dalar ner från våning till våning inne i röret. Alfons tittar på det svarta lite genomskinliga röret och svänger efter några sekunder på det då det tystnat. Ralf stannar upp och tittar på Alfons rör. Ralf: ”Det regnar.” Alfons fortsätter att titta på

RESULTAT

röret och svänger på det igen. Ralf tittar intensivt på Alfons rör. Ralf: ”Aj, det där vet jag. Det är ett vattenfall.” Alfons fortsätter att titta på röret och lyssna. Han svänger på det med jämna mellanrum. Ralf tittar på då Alfons spelar. Ralf: ”Nu kommer jag dit. Nu måste du sluta spela Alfons.” Alfons lägger ner röret på madrassen och går fram till stora golvtrumman. Ralf tar upp röret och svänger på det så att sandkornen stegvis ramlar ner inne i röret. Alfons spelar på minipianot och tonboxarna. Ralf fortsätter svänga på röret. Alfons: ”Nu får du sluta, sluta Ralf! Nu måste du sluta!” Ralf: ”Jag kan inte!” Alfons spelar på andra instrument och Ralf svänger turvis på sambaröret. Efter någon minut säger Ralf: ”Nu ska jag sluta.” Ralf lägger ner sambaröret och fortsätter att undersöka och spela på de andra instrumenten (Aktiviteten fortsätter).

Barnen i studien tar ibland pauser i sitt eget spelande för att iaktta ett annat barns spelande. Barnen visar ofta glädje då de iakttar ett annat barns musicerande. De får nya erfarenheter av och idéer om hur man kan spela då de ser hur andra gör, och det resulterar i att de ofta imiterar ett annat barns handlande.

6.5.3 Instrumentanvändning – en sammanfattning

Analysen av pedagogernas undervisning i instrumentanvändning resulterar i två kategorier, nämligen *Varsam instrumenthantering* och *Instrumentkännedom*. Pedagogerna fokuserar på barnens instrumenthantering och de upplyser ofta barnen om hur sköra instrumenten är och hur viktigt det är att hantera dem varsamt. Pedagogerna nämner för det mesta vad rytminstrumenten kallas då de presenterar och demonstrerar dem. De planerar också aktiviteter som förutsätter att barnen känner till rytminstrumentens benämning eller alternativt kan beskriva instrumentens utseende utgående från deras klangfärg. Barnen får auditiva upplevelser av många olika klangfärger och de lär sig småningom att urskilja klangfärgen hos ett visst instrument. Pedagogerna fokuserar alltså på barnens instrumentkännedom och ger dem detaljerade instruktioner om hur de ska hålla i respektive instrument för att kunna spela på ett traditionellt sätt.

Barnen ges möjlighet att i en musikhörna välja, utforska och experimentera med instrument. Aktiviteten uppskattas mycket av barnen och de är intresserade av att få följa med forskaren till musikhörnan. Analysen av barns uttryck vid instrumentanvändningen i denna musikaliska miljö resulterar i två kategorier: *Flyktig fokusväxling vid instrumenthantering* och *Lugnt och koncentrerat musikutövande*. Flyktig fokusväxling vid instrumenthantering beskriver vissa barns sätt att agera och handla i musikhörnan. Det verkar som om barnen önskar få uppleva allt som är intressant och nytt för dem, och de byter i rask takt fokus för att kunna uppleva alla olika instrument som står till buds. Barnen spelar på och byter instrument med några sekunders mellanrum och ger sig inte tid att kommunicera med de andra barnen. De får erfarenheter av både rytm-, melodi- och blåsinstrument, och vissa barn som får ljud ur kantelen får erfarenheter av ett stränginstrument. En del barn spelar traditionellt på instrumenten, medan

RESULTAT

andra utforskar och experimenterar med dem. Barnen får höra nya, intressanta harmonier och samklanger och lär sig genom sitt experimenterande hur de ska spela på instrumenten för att det ska låta bra.

Lugnt och koncentrerat musikutövande beskriver i motsats till föregående kategori lugn och stor koncentration från barnens sida. Några barn kan finna ett instrument som inspirerar dem på många sätt och då fångas de så av ”musicerandet” att de inte reagerar på impulser utifrån. Ibland leder spelandet, om det är ett melodiinstrument de spelar på, till små kompositioner med ett visst inbyggt mönster. En del barn börjar sjunga sånger och ackompanjerar sitt sjungande med ett musikinstrument, medan andra visar sig vara intresserade också av kamraternas spel. I denna instrumentmiljö får barnen vara kreativa och de har inga krav från omgivningen på att improvisationerna ska leda till något, utan de får njuta av själva aktiviteten.

7 Diskussion

En god lärandemiljö kännetecknas av att pedagogerna är närvarande för barnet både fysiskt och psykiskt, anser Lindahl (2002). Detta kräver att pedagogerna har goda kunskaper om barns utveckling och lärande och är förtrogna med vilka tillvägagångssätt eller metoder som gynnar barns utveckling. De måste också kunna utveckla arbetssätt som kombinerar och främjar barnets utveckling och lärande. Att anlägga ett utvecklingspedagogiskt perspektiv på barns lärande handlar om en helt ny syn på kunskap och lärande då det gäller estetik, hävdar Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Detta nya perspektiv på barns lärande av estetik är oförenligt med två tidigare invanda föreställningar och traditioner inom det estetiska fältet. Det första utgörs av att det är vanligt att pedagogerna använder estetik som medel för att utveckla andra förmågor, vilket också kan konstateras att pedagogerna i föreliggande studie gör. Det andra är då pedagogen fokuserar på barnets personliga uttryck i den grad att han eller hon mister sin pedagogiska roll. Pedagogen blandar sig i dessa fall inte överhuvudtaget i barnens musikaliska uttryck. Denna senare syn överensstämmer inte med resultatet i föreliggande undersökning. Sångtraditionen är nämligen här starkt förankrad i daghemsverksamheten och pedagogerna och barnen har musiksamlingar flera gånger i veckan.

I Grunderna för planen för småbarnsfostran (2005) framgår att en välplanerad lärandemiljö gynnas av verksamhet i smågrupper. Smågruppsverksamhet gör det möjligt för alla barn att delta i diskussioner och samverka på olika sätt. Smågruppsverksamhet gör det också enklare för pedagoger att planera musikstunder då barn åldermässigt kan indelas så att de äldre barnen får ta del av olika lärandeobjekt som gör att barn utvecklar sitt kunnande i och om musik under musikstunderna. De yngsta barnen gagnas i sin tur av baby- och småbarnsrytmik i rutinsituationer såsom blöjbyte, på- och avklädning och vid vilan. Detta har pedagogerna som ansvarar för musikstunderna tydligen inte kännedom om. Musikstunderna sker nämligen alltid i större grupper, med upp till 13 barn, och leds i mer än hälften av grupperna av en enda pedagog. Alla deltagande peda-

DISKUSSION

goger fokuserar i första hand på hela gruppen under musikstunderna, vilket visar på en föräldrad syn och på behov av fortbildning på området. Pedagogerna som deltar i studien har gått barntädgårdslärary- eller barnskötarutbildning för mer än 15 år sedan. Då var det inte aktuellt att utgå från det enskilda barnets perspektiv, utan fokus låg på utveckling i grupp.

Pedagogerna på de undersökta avdelningarna använder musiken som medel för att barnen ska utveckla andra förmågor än just kunnande inom och om musik. I det nya perspektivet som förs fram av Pramling Samuelsson m.fl. (2008) gällande inomestetiskt kunnande är pedagogens insats central. Detta leder till att då pedagogen arbetar med musik är det viktigt att hon inser sin betydelsefulla uppgift och vinnlägger sig om att barnen också utvecklar sitt musikkunnande. Detta tycks de pedagoger som studeras här inte ha kunskap om.

7.1 Musiken som medel

Pedagogerna på de undersökta avdelningarna använder således musiken som medel för att barn ska utveckla olika förmågor. De använder sig av musik men framförallt av sångtexterna på ett sådant sätt att barnen kan tänkas utveckla bl.a. språkförståelse. Det kommer också tydlig fram att pedagogerna värnar om att förmedla ett kulturarv till barnen genom den mängd gamla, traditionella men också nyare sånger och sånglekar som de bygger upp musikstunderna kring. Pedagogerna använder dessutom musiken som medel för att barnen ska utveckla sin sociala förmåga.

7.1.1 Förmedling av kulturarv

Kulturförmedlingen till det växande barnet sker genom de idéer, föreställningar, symboler, värden och språk som är grundläggande och traditionella i en viss kultur. Sommer (1997) anser att det är viktigt att inse att rutinaktiviteter och barns kulturintegration är tätt sammanvävda. Grunden för tillägnande av kultur utgörs av de rutiner i vardagen som barnet deltar i. Det nämns i Grunderna för planen för småbarnsfostran (2005) att pedagogerna i en lärandemiljö ska fungera som förmedlare av kulturarv till barnen. Det musikaliska kulturarv som pedagogerna i föreliggande studie förmedlar till barnen består främst av gamla traditionella sånger och sånglekar, men också av nyare sånger. Netterstad (1982) anser att det är dessa traditionella sånger som vuxna förmedlar till barnen som för samhällets grundläggande värden vidare. Sundin (2001) lyfter fram musiken som ett medel för allmän socialisation. Han tar upp den afrikanska musiken som exempel på hur sång, musik och dans används där för att lära ut lagar, historia och önskvärda förhållningssätt. Han hävdar också att många barnvistexter i den västerländska kulturen har en normbildande effekt.

DISKUSSION

Då barnen deltar i daghemmens musikstunder tillägnar de sig så småningom omgivningens musikaliska traditioner och värderingar och de får erfarenhet av var och hur musik kan användas och vilka uppgifter musiken har i vardagslivet (Sundin, 2001). Den musikaliska socialisation som barnen på de undersökta avdelningarna så gott som dagligen möter och blir delaktiga av, lär dem att musikaktiviteter är naturligt återkommande vardagsaktiviteter. De får också insikt i att olika festliga situationer oftast innehåller musikaliska inslag, eftersom högtidsdagar diskuteras och firas under musikstunderna, likaväl som barnens födelsedagar.

Flodin (1998) menar att den kulturella sångskatten får sin legitimitet genom den gemenskapskänsla som skapas genom sång. Denna gemenskap kan i sin tur få betydelse för att enas kring en gemensam identitet. Pedagogerna på de undersökta daghemsavdelningarna bygger till stora delar upp musikstunderna kring traditionella sånger och sånglekar. Barnen på hela avdelningen förenas under dessa stunder i unison sång. Flodin framhäver att unison sång kan förstärka en förhärskande stämning (t.ex. känslan av att fira och ha fest). Hon poängterar att påföljder som rekreation, glädje, tröst och identitet samt känslan av samhörighet kan uppnås genom sång. Det görs också gällande att det är viktigt att barn ska tycka att det är roligt att sjunga och på så sätt få en upplevelse men också en kulturöverföring. Grundtanken med detta är att barnen ska lära känna sin kulturella sångskatt. Under de bandade musikstunderna visar det sig att pedagogerna arbetar målmedvetet med en stor repertoar av sånger som de vill att barnen ska lära sig.

Många av de sånger som sjungs under sångstunderna har kommit till i början på 1900-talet (t.ex. Alice Tegnér's barnvisor) men de lever ännu starkt kvar i daghemmen. Både Flodin (1998) och Reimers (1983) har intresserat sig för orsakerna till sångers långvariga popularitet och överlevnad. Reimers menar att orsaken till att barnvisor lever kvar under decennier inte kan spåras till någon enskild del i sången utan hänvisar till en komplex helhet av återverkningar mellan musikaliska, historiska och sociala kontexter som förekommer på olika nivåer. Flodin förklarar å sin sida orsaken till sångers överlevnad med att de numera i viss del används i andra sammanhang än tidigare och lever därför vidare som självklara traditioner. Övriga faktorer kan vara att de har en tydlig melodi och en tilltalande musikalisk form, samt en text som fungerar också i den nya tiden. De ceremoniella sångerna har alltid sin givna plats i firandet av speciella fester och är därför tidlösa. Detta fenomen märks tydligt och utgör ett påtagligt inslag också på de undersökta avdelningarna.

Flodin (1998) nämner att genom att variera tolkningen av sångerna kan de ges olika innebörd. Den som sjunger sången sätter sin egen prägel på sångens innebörd. Detta resulterar i att det inte finns någon sång som förblir oförändrad genom tiderna. Personen som sjunger tolkar sången på det sätt som han eller hon är kulturellt skolad till. I föreliggande studie görs en innebördsanalys av barn-

DISKUSSION

visornas texter. Här ges svar på vilka budskap som eventuellt förmedlas till barnen med de barnvistexter som de får ta del av. Innebörden ska här, i enlighet med Vygotskijs (2005) definition av begreppet, ses som den personliga tolkningen med hänvisning till den egna kontexten. Detta innebär att tolkaren utgår från sin egen förförståelse i tolkningen av det budskap som kan tänkas förmedlas till barnen. Samtidigt tas också hänsyn till i viken kontext förmedlingen av barnvisornas texter sker.

Netterstad (1982) undersöker skolsångböcker riktade till den obligatoriska skolans sex lägsta klasser mellan åren 1884 och 1972. Hon intresserar sig främst för sångtexternas innehåll och huvudteman. Flodin (1998) studerar i sin forskning en sångskatt som utgörs av en samling sånger som folkskoleseminarister skrivit ner 1941 och samlats in av Nils Sjöblom. Hon konstaterar att skolsångernas funktionsförändring följer musikämnets ideologiska innehållsförändring. Netterstads (1982) resultat visar att sångerna som sjöngs under den aktuella perioden kan indelas i andliga sånger, fosterländska sånger, sedelärande sånger, folkvisor samt natur- och årstidssånger. Textmotiven i Flodins (1998) studie handlar till stor del om naturen, relationer, revir och tid. Eftersom Flodins och Netterstads forskning behandlar sångtexternas innehåll är det inte möjligt att direkt jämföra dem med den innebördsanalys som gjorts i föreliggande studie. Här nedan görs dock trots allt ett försök till att väga några forskningsresultat mot varandra.

Resultatet av min innebördsanalys visar att budskapen som kan tänkas förmedlas till barnen via de barnvistexter som nästan dagligen sjungs på de observerade avdelningarna varierar. Ett budskap kan beskrivas som *premissen för det goda livet*. Dessa sånger har texter där budskapet är att vi mår bra och känner oss trygga när vi umgås med varandra och av att vara vän med andra. En annan innebörd som behandlas är *tilliten till varandra* som beskriver att söka tröst hos vänner och föräldrar samt att söka hjälp hos Gud och Jesus. Dessa ligger innehållsmässigt närmast Flodins (1998) kategori med titeln relationer där släktskap, barn, ungdom och kärlek beskrivs. Att söka hjälp hos Gud och Jesus överensstämmer väl med de av Netterstad (1982) beskrivna andliga sångerna som karakteriseras av gudsförtröstan och trygghet i tron. I både i Flodins och Netterstads forskning utgör natursångerna den största gruppen av analyserade sånger och de förekommer under hela den undersökta perioden. Sångtexterna behandlar naturligtvis naturen och tanken är att de ska utveckla naturkänslan hos mottagarna. I föreliggande studie motsvaras detta innehåll av innebörds kategorin *natur och miljömedvetenhet* där budskapet i sångtexterna beskriver vikten av att uppmärksamma och värna om den miljö och natur vi har samt att visa respekt för olika djur. Barnen får också under de observerade musikstunderna ta del av barnvistexter där innebörden handlar om olika *eftersträvansvärda egenskaper* där tålamod och uthållighet belönas. Vikten av att ha en överlevnadsstrategi framgår också. Denna kategori överensstämmer väl med Netterstads sedelärande sånger där sångtexterna innehåller moraliska handlingsätt och exempel på hur människor borde uppföra sig samt vilka egenskaper som förutsätts vara värde-

DISKUSSION

fulla att befästa och värna. Sångtexterna riktar sig till barn och betonar flit, ordning och fromhet samt vikten av att visa tacksamhet.

Ett annat budskap som kan spåras i föreliggande studie är *omsorg och omtanke* där det i sångtexterna lyfts fram hur betydelsefullt det är att sprida värme och glädje till varandra, att beskydda våra barn från faror och att uppmärksamma och fira den enskilda personen. Budskapet *stundens njutning* beskriver barnvistexter med uppmaningen om att ta vara på nuet och att njuta av sötsaker. Dessa budskap och innebörder i sångtexterna kan inte spåras i Flodins (1998) eller Netterstrands (1982) forskning. Flodin nämner dock att det i slutet på 1900-talet dykt upp ett nytt motiv i barnvistexterna. Motivet med sitt individorienterade perspektiv tar upp det innerligt personliga i texterna såsom gemenskapen jag och du samt uppmaningarna gråt inte, tänk på mig och gör någon glad. Här kan sångernas andel i det sociala livets gemenskap märkas. Dessa sångtextinnebörder visar således att det individorienterade perspektivet anses betydelsefullt eftersom pedagogerna valt sånger som förmedlar dessa budskap. Detta visar också tydligt att den normativa traditionsförmedlingen inte är statisk utan förändras över tid.

Innebörden i barnvisornas texter kan ses som ett område där barn behöver få de vuxnas stöd för att urskilja och förstå innebörden. Pedagogerna kunde därför med fördel ställa frågor till barnen för att rikta deras uppmärksamhet mot innebörden i barnvistexterna. Pramling Samuelsson m.fl. (2008) poängterar betydelsen av att pedagogen hjälper barn att urskilja och fokusera aspekter i sin omgivning som de inte nödvändigtvis annars skulle upptäcka. Den innebördsförståelse som finns i barnvistexterna upptäcker barnen troligtvis inte på egen hand och pedagogerna diskuterar inte i tillräcklig utsträckning texterna eller uppmärksammar barnen på den innebörd och det budskap som finns i dem. Som följd av detta skapas få förutsättningar för att barnen ska tillägna sig förståelse av texternas budskap. Pedagogerna väljer istället att lyfta fram textinnehållet för barnen där det viktigaste blir att barnen kan återge texterna som korta citat utan att alltid förstå innebörden. Pramling och Mårdsjö (1997) menar att barns förståelse bör vara i fokus i undervisningssammanhang. Därför är det viktigt att pedagogerna i betydligt större utsträckning än hitintills intresserar sig för på vilket sätt barn uppfattar mening och innebörd av sångtexterna de sjunger.

Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) är det också viktigt att barnen lär sig att *reflektera över saker och tänka kritiskt*. Eftersom barnen i undersökningen behärskar sångtexterna skulle det vara önskvärt att pedagogerna och barnen tillsammans reflekterade över sångtexternas innebörd. Pedagogerna kunde väcka barnens intresse för innebörden i barnvisornas texter genom att ställa frågor till barnen. Innebörden kan komma fram genom frågor som: Är det bra att mata en björn med blåbär i skogen? Är det bra att äta godsaker eller glass i stora mängder? Hur kan det kännas att bli gammal om ingen vill ha en? Dessa och många fler innebörder finns nämligen i de barnvistexter som barnen och

DISKUSSION

pedagogerna så gott som dagligen sjunger, men aldrig diskuterar eller reflekterar över.

Sammanfattningsvis kan framhållas att pedagogerna på de observerade avdelningarna förmedlar en värdefull sångskatt till barnen i form av gamla traditionella sånger och sånglekar men också nyare sånger. Pedagogerna väljer ut sånger till sin repertoar som behandlar relationer, natur och miljö och sånger med ett individorienterat innehåll. Sångtexternas innebörd beskriver och lyfter fram gemenskapen i det sociala livet. Innebördena i de sånger som pedagogerna väljer att sjunga, fokuserar således samhällets grundläggande värden och dessa värden och värdefulla budskap kunde i betydligt större omfattning framhävas, diskuteras och även kritiskt granskas av pedagogerna och barnen. Troligtvis blir barnens innebördsförståelse av texterna oklar, eftersom pedagogerna inte på något sätt riktar deras uppmärksamhet mot den eller reflekterar över sångtexternas budskap.

7.1.2 Utveckling och lärande

Pedagogerna på småbarnsavhandlingarna använder sig mycket och mångsidigt av sångtexterna i samspelet med barnen. De inskräper och betonar innehållet i barnvisornas texter. Arfwedson och Arfwedson (1993) hävdar att daghem och skolor har bakom sig en utveckling, en lång förändrings- och anpassningshistoria, som kan följas genom århundraden. Då många pedagoger så intensivt fokuserar på barnvistexternas innehåll är detta en tacksam undervisningsmetod som troligen sedan länge är starkt förankrad i daghemstraditionen.

Under de observerade musikstunderna visar det sig att pedagogerna ofta ställer frågor till barnen om sångtexternas innehåll. Eftersom så gott som alla pedagoger gör detta regelbundet, verkar de anse att barnvisornas textinnehåll är av betydelse. De kontrollerar regelbundet om barnen kan återge innehållet i sångtexterna, om de kommer ihåg sångtexterna eller om de därutöver också kan rörelserna som är knutna till texterna. Barnen citerar oftast delar av den aktuella texten, men detta verkar inte ge barnen någon ny insikt. Innebördsförståelse av vistexten skulle barnen däremot få om pedagogerna ställde frågor till barnen om texten. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) betonar att det är viktigt att barnen utvecklar en kommunikativ kompetens. Pedagogerna kunde därför i mycket högre utsträckning än vad de gör utgå från barnen. De kunde ställa mer utmanande frågor som skulle få barnen att tänka, tala och reflektera. Pedagogerna ställer sällan följdfrågor, utan nöjer sig med ett rätt svar. Det viktiga skulle emellertid vara barnets egna tankar och inte ett förväntat ”rätt” svar. Pedagogerna intresserar sig också för barnens förståelse av enskilda ord och uttryck i texterna. Enligt Vygotskij (2005) intar ord i människans språkliga utveckling en betydelsefull plats som kombination av ljud med innebörd och betydelse. Den största utmaningen i barnens språkliga utveckling är att lära sig hänföra ord till en speciell kategori och därigenom förstå innebörden av ordet, menar han. Ped-

DISKUSSION

gogerna i föreliggande studie anser det betydelsefullt att utveckla barns språkförståelse och hjälper därför barnen genom att förklara enskilda ords och olika begrepps betydelse.

Klein (1989) anser att det är viktigt att den vuxna ger föremål och händelser innebörd och att de i dialogen med barn också går utanför den omedelbara erfarenheten. Detta innebär att upptäcka sammanhang mellan olika ting och uppöva sin föreställningsförmåga. Samtidigt kan det gälla att upptäcka förhållandet mellan orsak och verkan, innehåll och mening samt händelsers logiska plats i tid och rum. Klein betonar vidare att förmågan att kunna föreställa sig är det viktigaste kriteriet för tänkandets utveckling. Grunden för barns lust att lära är upptäckande, vilket ger barnet nya erfarenheter. Pedagogerna förmedlar barnvisornas texter genom att förankra dem i en verklighet som barnen känner till. De anknyter ofta sångerna till ett aktuellt tema. Någon enstaka gång utvecklar de innehållet i en sångtext långt utöver budskapet genom att försöka få barnen att reflektera över innehåll som sträcker sig utanför sångtexten. I dessa diskussioner ställer de frågor till barnen som kan vara av allmänbildande karaktär. Frågorna kan också fokusera på t.ex. antal, mängd, storlek och färg. Pedagogerna i föreliggande undersökning ger sig endast någon enstaka gång tid till att gå utanför det direkta textinnehållet i diskussionen med barnen. De ställer dock någon enstaka gång frågor till barnen för att få dem att reflektera över saker som sträcker sig utanför sångtexten. Frågorna kan gälla vad spindeln egentligen använder sitt nät till (inspirerad av sångtexten Imse vimse spindel) eller vad som händer om man har fyra hål i sin ficka (utgående från sångtexten Var bor du lilla råttan). Barnens ansiktsuttryck, kroppsspråk och verbala uttryck visar att de är mycket involverade i frågeställningarna. Under diskussionerna får barnen möjlighet att skapa ny förståelse av sin omgivning.

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) anser att daghemsmiljön är en utmärkt kontext för att åskådliggöra variation. Pedagogerna kan uppmuntra barnen i att verbalt uttrycka hur de tänker. För att barn ska bli medvetna om mångfalden i sättet att tänka om ett innehåll kan barngruppen medvetandegöras hur var och en av dem tänker kring ett och samma stoff. På så sätt uppmuntras barnen och ges möjlighet att reflektera över hur de tänker kring samma innehåll. Enligt Lindahl och Pramling Samuelsson (2002) kan variationen synliggöra små barns kognitiva värld. Under de observerade musikstunderna åskådliggör pedagogerna sällan medvetet variationer i barnens tänkande om ett innehåll. De uppmuntrar inte barnen att uttrycka sig och ger dem endast sporadiskt möjlighet att reflektera över hur de tänker kring samma innehåll. Pedagogerna kan därför gå miste om småbarns tankar under musikutövandet och barnen ges inte möjlighet att klä sina tankar i ord.

Pedagogerna i föreliggande undersökning använder sig av olika materiel och medel för att förtydliga innehållet i barnvistexterna. Många sångtexter ledsagas av rörelser som förtydligar, förklarar eller framhäver sångtextinnehållet. Pedagogerna visar också olika slags bilder, kort och planscher som associerar till

DISKUSSION

sångtexternas innehåll. Tack vare bildmaterialet får barnen en visuell bild eller en hel bildserie av sångtextinnehållet att begrunda. Pedagogerna visar också leksaker och handdockor för att förtydliga textinnehållet. Det händer också att de kombinerar flera olika hjälpmedel vid uppförandet av en och samma sång. Barnen får ta del av återkommande kombinationer av olika materiel som tydliggör och konkretiserar sångtextinnehållet. Lindahl (1996) nämner att barnens utveckling alltid äger rum i miljöer som är tillrättalagda av människor som lever i deras nära omvärld. De bandade musiksamlingarna kan ses som en rutinaktivitet där pedagogerna förtydligar innehållet i barnvistexterna. Barnen integreras i en miljö där de småningom kanske blir experter på att återge sångtextinnehåll.

Sammanfattningsvis kan konstateras att pedagogerna aktivt fokuserar barnvisornas textinnehåll i samspelet med barnen. Detta resultat överensstämmer med Pramling Samuelsson m.fl. (2008) att det är vanligt att pedagoger använder sig av estetik, eller i detta fall musik, för att barn ska utveckla andra förmågor än musik. Pedagogerna i studien använder sig av musik (jmf. t.ex. ordrytm, klangfärg) och framförallt sångtexter på ett sådant sätt att barnen utvecklar språkförståelse. Pedagogerna riktar barnens uppmärksamhet mot övningar i att återge sångtexter så väl som möjligt. De kontrollerar att barnen kan återge texterna korrekt och att de kan rörelserna som hör ihop med sångtexten. Frågorna som pedagogerna ställer till barnen är avgränsade där pedagogerna förväntar sig ett rätt svar av barnen. Om frågorna skulle vara av mer öppen karaktär skulle barnen ges möjlighet till reflektion och pedagogerna kunde synliggöra olika sätt att tänka och lösa problem.

Pedagogerna hjälper barnen att förstå texterna genom att beskriva enskilda ords betydelse för dem. De använder sig också av varierande materiel och medel för att förtydliga sångtextinnehållet och de försöker förankra sångtextinnehållet i den värld som barnen antas känna till. Ibland ger sig pedagogerna tid att fråga hur de enskilda barnen tänker om sångtexternas innehåll. Detta leder till att barnen kanske får möjligheter att bli medvetna om mångfalden i sättet att tänka om ett textinnehåll. Någon enstaka gång ber pedagogen barnen också att reflektera över innehåll som sträcker sig utanför sångtexten.

Pedagogerna borde kunna uppmuntra barnen och ge dem möjlighet att verbalt beskriva hur de tänker om en sångtexts innehåll och innebörd i betydligt större utsträckning än de gör. Mångfalden av barnens tankar gör det möjligt för pedagogen att uppmärksamma och reflektera över de olika sätt som barnen tänker på. Likaså kunde pedagogerna oftare rikta barns uppmärksamhet mot händelser i barnvistexterna som gör att de i dialogen med barnen kan gå utöver den omedelbara erfarenheten för att öva föreställningsförmågan. Klein (1989) anser detta som det viktigaste kriteriet för att barn ska utveckla sitt tänkande. Barnen kunde samtidigt få uttrycka sig friare och mer varierat vilket t.ex. skulle gagna deras språk och kognitiva utveckling.

Barnens omedelbara uttryck

Resultatet visar att en del av barnen använder sig av bilder eller objekt i närmiljön för att åskådliggöra textinnehållet, eller alternativt för att önska sig en sång. På ett par avdelningar har pedagogerna hängt upp bilder på väggarna där sångtextinnehållet är illustrerat. Barnen använder sig också av andra objekt än bilder för att peka på och visa att de förstått sångtextinnehållet. De riktar också sin uppmärksamhet mot befintliga föremål i närmiljön med relation till sången eller mot väggmålningar där vissa detaljer överensstämmer med enskilda ord i texten.

Det framgår att vissa sångtexter tycks glädja och inspirera barnen mer än andra. Barnen reagerar speciellt starkt på texter där de har erfarenhet av innehållet, men där innehållet motsäger verkligheten. Texter som beskriver djur som getts mänskliga egenskaper roar barnen. De tycks många gånger ha klart för sig vilka egenskaper djur har och inte har i verkligheten. Då de genom barnvistexterna får ta del av djurens från naturen avvikande uppträdanden, vilka ofta är både fantasi-fulla och roliga, reagerar de med leenden och skratt. Också på barnvistexter som ledsagas av tvärtemotrörelser som avviker från det förväntade, reagerar barnen med olika glädjeuttryck. Speciellt roliga för dem är de texter där något, ur barnens perspektiv, avvikande sker. Detta visar att pedagogerna lyckats välja sånger som gläder och inspirerar barnen. Utgående från Flodin (1998) har detta också under hela 1900-talet varit ett viktigt mål. Flodin nämner att sånger och sjungande kan väcka starka positiva känslor. Detta är lätt att upptäcka eftersom upplevelsen av gemenskap, förstärkt av en barnvisa, kan ge utlopp för glädjeyttringar.

Det framgår också att barnen låter sig inspireras av barnvisorna när de självmant delger pedagogerna och de andra barnen sina tankar och funderingar om texten. Barnen kan också verbalt hävda att de upplever en konflikt i förhållandet mellan barnvisornas textinnehåll och det verkliga livet. Ett exempel på detta är att ett barn ifrågasätter om en kråka kan klappa takten såsom det beskrivs i en sångtext. Barnet anser att det är omöjligt, eftersom kråkan har vingar och saknar händer att klappa med. Då barnen entusiasmeras av en barnvisetext ställer de ofta frågor om den. Frågorna kan också gälla betydelsen av enskilda ord i sångtexten. Brown, Kysilka och Werner (1996) anser att pedagogerna ska uppmuntra och acceptera barnens självständighet och initiativ. Pedagogerna i föreliggande studie stöder inte i tillräcklig utsträckning barnens initiativ. Barnen berättar ibland självmant vad de tänker om texternas innehåll och då skulle pedagogerna kunna ta fasta på och visa intresse för barns tänkande och utmana dem. Enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) kan ett sådant arbetssätt vara betydelsefullt för att pedagogerna skall få insikt i vad barn tänker och vilka erfarenheter de har. Barnen får också i föreliggande studie, genom de diskussioner och argumentationer som pedagogerna ibland för med barnen nya infallsvinklar på sångtextinnehållet. Detta kan i sin tur resultera i att de börjar se på innehållet på ett annat sätt än de gjort tidigare.

DISKUSSION

Sammanfattningsvis kan konstateras att barnen använder sig av olika bilder och föremål i sin närmiljö för att förankra sångtextinnehållet. De använder sig av bilder, målningar eller befintliga föremål för att synliggöra textinnehållet eller alternativt för att önska sig en viss sång. Det är intressant att notera att det pedagogerna gör konkret avspeglar sig i barnens omedelbara handlingar. Sångtexternas innehåll resulterar också ibland i glada känslouttryck hos barnen. Att stöda och ta fasta på barnens egna initiativ är, enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003), viktigt för lärande i grupp. Pedagogerna skulle kunna ge barnen större utrymme och uppmuntra barnen mer att ge uttryck för egna tankar och funderingar under musikstunderna.

7.1.3 Socialt lärande

Ruud (1983) och Sundin (2001) nämner att musiken i sig själv kan vara objektet eller dels utgöra medel för annan socialisation. På de undersökta daghemsavdelningarna fokuseras musiken som medel för det sociala samspelet då barnen musicerar med varandra. De iakttar pedagogen noga och strävar efter att imitera hans eller hennes agerande. Pedagogerna i sin tur uppmuntrar också barnen att imitera deras handlingar. Vygotskij (1978) anser att när barn imiterar andras beteenden i leken, eller då de efterliknar läraren i undervisningen, är detta nära förbundet med förståelse då imitationen sker omedelbart och barnen genast förstår vad de gör.

Pedagogerna stöder och berömmar barnen då de hjälper varandra. Det är också vanligt att pedagogerna planerar aktiviteter där barnen får öva sig i att uppträda för varandra och där barnen uppmuntras till fysisk kontakt med varandra. Utöver detta får barnen uppleva en positiv social lärandemiljö där pedagogerna under musikstunderna förmedlar regler för allmänt uppförande. Tystnad inför en kommande musikaktivitet är viktig, anser pedagogerna. De planerar aktiviteter där barnen måste lära sig att vänta på sin tur och uppmuntrar barnen till ett allmänt trevligt uppförande. Enligt Sæter (2006) karakteriserar allt detta ett gott socialt samspel och han nämner också att musiken appellerar till människor som en social uttrycksform. Det framgår vidare att pedagogerna anser att alla barn har rätt att delta i olika sång- och rörelselekar oberoende av ålder. Pedagogerna berömmar ofta barnen då de följer reglerna för gott uppförande. Barnen får ofta beröm om de gjort något som pedagogen upplever som positivt. Under musikstunderna förmedlar pedagogerna således de sociala ramar för samspel som de själva anser ska råda.

Sammanfattningsvis använder pedagogerna under musikstunderna musiken som medel för att barnen ska utveckla sin sociala förmåga. Det är, enligt Pramling Samuelsson m.fl. (2008) och Sandberg (1996), vanligt att pedagoger använder musiken för socialt lärande. I föreliggande undersökning uppmuntrar pedagogerna barnen att imitera deras handlingar, men de uppmuntrar också barnen

DISKUSSION

att samspela med varandra. Pedagogerna berömmar barnen då dessa hjälper varandra. Pedagogerna förmedlar till barnen att tystnaden före och efter en musikaktivitet upplevs som betydelsefull. Likaså är det viktigt att alla barn under musikstunderna sjunger och spelar i samma tempo. Andra allmänna regler som barnen lär sig under musikstunderna är att vänta på sin tur och bemöta andra på ett trevligt sätt. Pramling Samuelsson m.fl. (2008) anser dock att detta att använda musik som medel att utveckla andra förmågor än musikalisk förmåga står i strid med den nya synen på barnens lärande i musik. Den nya synen betonar pedagogens roll för att barnen ska utveckla sitt kunnande inom och om musik, inte att använda musiken som medel att utveckla andra förmågor.

Barnens omedelbara uttryck

Då det gäller det sociala samspellet kan barnens imitation av pedagogernas handlingar nämnas. Barnen samspelar med och imiterar också andra barn i gruppen. De sjunger och spelar på rytminstrument tillsammans och ibland hjälper också ett äldre barn självmant ett yngre barn med olika uppgifter. Uppgiften kan t.ex. vara att få fram rätt finger i en fingerlek eller att hitta rätt kroppsdel under en sång. Äldre barn hjälper också ibland yngre att spela på olika rytminstrument. Detta överensstämmer med Kleins (1989), Månssons (2000), och Williams (2001) forskning, där det lyfts fram att barn strävar efter att dela erfarenheter med andra personer. Forskningen visar att då barn imiterar och samspelar med varandra är detta avgörande för socialt lärande och de får på detta sätt förståelse för sin omvärld.

7.2 Musiken som mål

Trots att barnen får musikaliska erfarenheter i den egna familjen och genom olika massmedier, såsom bl.a. radio och tv, anser Bloom (1995) att pedagogerna i daghemmen har en viktig roll att fylla för att ta vara på barnens intresse för musik. Han hävdar att då de möter pedagoger med ett positivt och tryggt förhållningssätt till varierande musikaktiviteter, får detta positiva konsekvenser för barnens fortsatta musicerande. De pedagoger som deltar i föreliggande studie är positivt inställda till att erbjuda barnen musik och de tar ansvaret för musikstunderna var och en på sitt sätt. De känner barnen, samspelar med barnen, uppmärksammar deras varierande känslolägen och emotionella välbefinnande. Då pedagogerna själva ansvarar för musikstunderna resulterar detta i en vardaglig syn på musik, vilket det inte skulle bli om professionella musikpedagoger bjuds in för att musicera med barnen (Pascal, 2000).

Sett från ett sociokulturellt perspektiv borde sång, musik och olika rörelseaktiviteter vara en daglig, regelbunden aktivitet i varje daghem och förskola, hävdar Abeles, Hoffer och Klotman (1995). Småbarn i daghemsåldern reagerar

DISKUSSION

på musik på ett naturligt ohämmat sätt, vilket gör att musikaktiviteterna är så viktiga för barns utveckling. De pedagoger som deltar i studien tycks också ha insett detta eftersom de så gott som dagligen eller minst två till tre gånger i veckan arrangerar musikstunder med barnen. Gordon (1987) lyfter fram betydelsen av att barn får gynnsamma tidiga formella erfarenheter av musik för att kunna utveckla hög musikalisk utförandenivå. Alla barn som deltar i föreliggande undersökning får formella erfarenheter av musik, men kvaliteten på musikstunderna på de olika daghemsavdelningarna varierar mycket.

Då det är fråga om pedagogernas förmåga att arbeta med musiken som mål för att barnen ska utveckla kunnande inom och om musik verkar det som att pedagogerna arbetar utifrån enoreflekterad musikpedagogisk grundsyn. De är måna om att erbjuda barnen musikaktiviteter, men pedagogernas uppgift då det gäller att utveckla barns musikalitet med tonvikt på tydliga mål är svåra att urskilja. Resultatet tyder på att pedagogerna fokuserar på att använda musiken som mål för att utveckla andra förmågor, inte för att utveckla barns kunnande inom och om musik. Pedagogerna lyfter i andra sammanhang fram barnens inneboende förmågor och kompetens, men detta utnyttjas inte under de ledda musikstunderna. De betonar under musikstunderna ytliga och kvantitativa faktakunskaper framför djupare förståelsekunskap och de utgår inte från barnens tidigare musikaliska erfarenheter och upplevelser. Pedagogerna riktar inte barnens uppmärksamhet mot musiken i sig och för inga samtal med barnen om musik. Resultaten tyder också på att pedagogernas uppgift är att sysselsätta, underhålla och roa barnen. Enligt Pramling Samuelsson m.fl. (2008) är det inte självklart att koppla ihop barns lärande med estetik. Dessa forskare ser det som ett nytt perspektiv som ska leda till att pedagogerna arbetar med barnen på ett sådant sätt att de kan utveckla sin musikaliska förmåga.

Johansson (2008) nämner att tre olika nivåer av lärandeobjekt kan iakttagas i undervisningssituationer. Den första nivån kännetecknas av det lärande som framstår som det innehåll pedagogerna arbetar med. Pedagogerna på de undersökta avdelningarna har ett innehåll som de förmedlar till barnen men de når sällan upp till nivå två eftersom de inte lyfter fram de musikaliska byggstenarna eller fokuserar barnvisornas melodier på ett sådant sätt att barnen skulle kunna uppfatta vissa speciella strukturer framför andra. Musikstundernas genomförande blir det centrala, och det blir oklart vilka mål som ligger bakom genomförandet. Musikstunderna får karaktären av lärandeakt och genomsyras av spontana, omedelbara handlingar. Ett undantag finns dock. Detta gäller instrumentanvändningen där två olika lärandeobjekt kan urskiljas.

7.2.1 Musikaliska byggstenar

Sæter (2006) hävdar att barnen i daghemmen borde få ta del av en rik och varierande musikalisk lärandemiljö för att de ska utvecklas inom samtliga musikaliska delområden. Under de observerade musikstunderna på småbarns-

DISKUSSION

avdelningarna är *sångutövande* den absolut vanligaste aktiviteten. Pedagogerna sjunger alltid tillsammans med barnen och väljer oftast också de sånger som ska sjungas. Ibland får barnen själva välja sånger som de önskar sjunga. I Kodály-metoden (Kodaly, 1974) utgör sången basen för musikinlärning. Utgående från denna metod ska barnen lära sig sånger efter gehör och först senare fördjupa sig i sångernas rytmiska och melodiska element och på så vis komma till insikt om noter och tidsvärden. Pedagogerna i denna studie utgår från att små barn lär sig musik genom att sjunga sånger efter gehör. Detta kan vara influerat av Kodálys metod som än i dag är starkt förankrad i den finländska musiklekskoltraditionen. Jag tror emellertid inte att pedagogerna är medvetna om detta eller reflekterar över varifrån idéerna kommer, eftersom sångtraditionen är så starkt förankrad i daghemsrutinen.

Då det gäller byggstenen *spelande* är det i huvudsak rytminstrument barnen erbjuds spela på, ifall de alls ges möjlighet att spela. I fyra av småbarnsgrupperna får barnen aldrig spela på melodi- eller rytminstrument, trots att det i Grunderna för planen för småbarnsfostran (2005) står att barnen ska erbjudas möjlighet att på ett mångsidigt sätt få ta del av konst och också själva få spela på instrument. Också Orff (1976) lyfter fram betydelsen av att barnen ges möjlighet att spela på olika instrument för att utvecklas musikaliskt. De rytminstrument som används under de observerade musikstunderna är handtrummor, ringtrummor, klaves, rörblock, trianglar och bjällror samt maracas av olika slag. Sæter (2006) anser att valet av rytminstrument har betydelse för barns möjligheter att uppfatta rytm. Enligt honom är instrument med kort efterklang, såsom trummor, rytm-pinnar och rytmäggar rekommenderade. De deltagande pedagogerna som använder sig av rytminstrument har valt flera instrument med kort efterklang, men de använder också trianglar och bjällror som har en relativt lång efterklang. Sistnämnda instrument borde hellre användas som effektinstrument än som ackompanjemangsinstrument genom en hel sång, menar Sæter. Han anser vidare att pedagoger med fördel kan dela in gruppen i en sånggrupp och en rytmgrupp. Någon sådan indelning förekommer inte under den tid som materialet till föreliggande studie samlas in.

Aktivt lyssnande förekommer ytterst sällan under de ledda musikstunderna, men då detta sker uppmanas barnen att lyssna till varandras spel på rytminstrument, på pedagogens trallande eller på en kollegas pianospel. Ibland får barnen också i uppgift att lyssna till ljud i rummet eller till olika djurläten. Barnen ges däremot så gott som aldrig möjlighet att lyssna till levande eller färdigt inspelad musik, vare sig då det gäller barnvisor eller annan musik. Detta står i konflikt med vad många musikpedagoger och forskare upplever som väsentligt i musikundervisningen för små barn. Bland annat Comprehensive Musicianship betonar mycket starkt betydelsen av musiklyssnandet i undervisningen (Brown, 1987). Det viktigaste, enligt denna metod, är inte att koncentrera sig i så stor utsträckning på sjungande och spelande på instrument, utan målet är att barnen blir aktivt engagerade i lyssnandet till och uppförandet av karakteristisk musik från många olika kulturer och tidsepoker. Barnen ska också utgående från nämnda metod få vägledning i att förstå musik genom att analytiskt lyssna till ett musik-

DISKUSSION

stycke. Också Suzuki (1977) poängterar lyssnandets roll för att utveckla barnens musikalitet och personligheter. Le Blanc (1987) lyfter i sin tur fram musiklyssnandets betydelse för hur människors preferenser för olika sorters musik utvecklas.

Le Blanc (1987) hävdar att upprepad kontakt med ett visst slag av musik ökar smaken för just den musiken. Då barnen i föreliggande undersökning aldrig får lyssna till något annat än sin egen sång, kan de utgående från denna hypotes kanske inte lära sig tycka om olika musikstilar. Som alternativ till detta lär de sig kanske enbart tycka om den musik de möter utanför daghemsmiljön. Den andra hypotesen Le Blanc lyfter fram är att musikpreferenserna påverkas av personer som de kan identifiera sig med och som har en viktig roll i deras liv. Pedagogerna är viktiga personer i barnens liv och då de under de observerade musikstunderna endast fokuserar återgivning av de barnvisor de själva väljer i repertoaren kan detta leda till att barnen får en snäv erfarenhet av olika musikstilar. Enligt den tredje hypotesen har musiken i sig själv en inneboende preferenspåverkande faktor, då det gäller en speciell stil; "populärmusik föredras före konstmusik", tempo "snabbare är bättre", och uttrycksmedel "musikinstrument föredras en aning framför rösten". Det är omöjligt att förhålla sig till detta eftersom musiklyssnande och musikskapande har en så undanskymd plats under musikstunderna. Pedagogerna borde i större utsträckning än vad de gör presentera och låta barnen få erfarenheter av t.ex. konstmusik, folkmusik och främmande kulturers musik. De borde med andra ord låta barnen uppleva olika slags musikstilar och inte enbart barnvisor som nu är fallet. Barnen visar exempelvis stor glädje då de ges möjlighet att spela på olika rytminstrument och denna spelglädje skulle också kunna integreras med musiklyssnande till varierande musikstilar.

Sånglekar och rörelselekar förekommer ofta under de studerade musikstunderna. Barnen utför både fin- och grovmotoriska rörelsemönster kombinerade med sång. Den fria dansen får däremot en mycket undanskymd plats, vilket är synd eftersom flera forskare lyfter fram att barnen gärna i den här åldern (ett till tre år) spontant rör sig till musik. En av dessa forskare är Hammershøj (1997) som menar att rytmen blir allt viktigare för barn från 18 månaders ålder. Barn i tvåårsåldern visar glädje då de får röra sig till musik vilket säkert hänger samman med bättre motoriska färdigheter som de utvecklat. Hargreaves (1986) hävdar i sin tur att barns kroppsliga rörelser ökar under det andra levnadsåret i samband med musiklyssnande. Barnen kan också visa klara försök att utföra "dansrörelser" tillsammans med andra personer, med en svag antydning till samordning mellan musik och rörelse från ca 18 månaders ålder. Barn börjar nu också anpassa sin egen rytm till musikens. Den här koordinationen hålls kvar under korta perioder för att så småningom bli längre och längre då barnet blir äldre. Då pedagogerna inte planerar in kreativ rörelse eller dans ges dessa barn således inte möjlighet att utveckla sin förmåga att fritt röra sig till musik och småningom anpassa sin egen rytm till musikens.

DISKUSSION

Under de observerade musikstunderna har *kreativt musicerande* en underskymd plats. Det förekommer få situationer där barnen tillåts skapa och använda sig av sin egen fantasi och idériedom. Musikstunderna är vuxenstyrda och barnen uppmuntras vanligtvis inte att komma med egna förslag eller idéer. Ramfjord (2006) hävdar att små barn borde få positiva upplevelser av att både lyssna till och *skapa musik* för att stimulera musikaliteten. Lindqvist (1989) framhåller att barns skapande påverkas starkt av det musikaliska klimat som existerar i daghemmet. Om de vuxna sjunger eller spelar så börjar också barnen sjunga. Enligt Lindqvists (1989) studie förekommer det sällan att den vuxna tar initiativ till sång- och rörelselekar i daghem. Detta överensstämmer inte med det resultat som redovisas här. I denna undersökning tar pedagogerna ofta initiativ till sång- och rörelselekar. Lindqvist (1989) konstaterar också att om musik tas upp på schemat är det vanligast att man sjunger traditionella barnsånger och spelar på rytminstrument. Att barnen skapar musik själva är dock mycket sällsynt. Rörelseövningar och gymnastik förekommer regelbundet i daghem men rytmik och dans är mycket svagt representerat. Lindqvists forskning överensstämmer härvidlag bra med det resultat som presenteras här, dvs. att barn ytterst sällan ges möjlighet att skapa musik själva, dansa eller röra sig fritt till musik.

Sammanfattningsvis kan konstateras att barns musikvärld i hög grad är styrd av vuxna. Det är därför viktigt att pedagoger har insikt i och kunskap om hur de ska planera variationsrika och allsidiga musikaktiviteter för barn (Jørgensen, 1982; Young & Glover, 1998). Barn i daghem borde få ta del av en rik och omväxlande lärandemiljö där de musikaliska byggstenarna ingår. I föreliggande studie bygger musikstundernas innehåll på reproducerande av färdiga barnvisor. Sångerna ledsagas ofta av både fin- och grovmotoriska rörelser. Någon enstaka gång får en del av barnen ackompanjera barnvisorna på rytminstrument. De övriga byggstenarna hamnar i en undanskymd position, vilket är beklagligt med tanke på att alla barn borde få utveckla sig musikaliskt inom samtliga områden. Barnen borde ges möjlighet att lyssna till såväl levande som bandad musik från olika kulturer och tidsepoker. Det skulle också gagna barnens musikalitet om de fick stöd i musiklyssnande, om de själva fick skapa musik och experimentera med olika instrument samt dansa och fritt röra sig till musik.

7.2.2 Barnvisornas melodier

Barnvisornas melodier tar fasta på musiken som objekt. Denna del som berör barnvisornas melodier inleds med en diskussion kring de 133 barnvisornas melodiomfång som sjungs i daghemmens småbarnsavdelningar under de ledda musikstunderna. Därefter diskuteras på vilket sätt pedagogerna fokuserar barnvisornas melodier.

Barnvisornas melodiomfång och barnens röstomfång

Trots att flera undersökningar har utförts för att beskriva barns röstomfång (Cleall, 1970; Wood, 1976; Sundin, 1979; Jillefors & Schein, 1999; McAllister & Södersten, 2007) är det svårt att utifrån den forskning som gjorts sammanställa en exakt beskrivning av det tonomfång som kunde anses vara mest lämpligt för barn i åldern ett till fyra år. För det första beror svårigheten att tolka forskarnas resultat på att barnens exakta ålder inte nämns i alla undersökningar, och för det andra beror svårigheten på att forskarna tar upp barns röstomfång i sin forskning, utan att precisera om det är fråga om spontansång, reproducerad sång eller sång under ledarskap, enskilt eller i grupp. Trots vissa svårigheter vid tolkningen av forskningsresultaten kan en tydlig enighet bland forskarna spåras då det gäller de allra yngsta barnens röstomfång vid reproducerande av barnvisor i grupp.

McAllister och Södersten (2007) beskriver små barns röstomfång och framhåller att röstorganet hos barn i flera avseenden är olikt de vuxnas. Struphuvudet sitter högre upp i ansatsröret och struplocket har en annan form än hos vuxna. Resonansröret är litet och stämbanden är mycket korta hos barn. Pedagoger som arbetar på småbarnsavdelningar bör känna till att barnens röstorgan är långt ifrån fullt utvecklade och de borde också ta hänsyn till detta i valet av sångrepertoar, anser forskarna. Wood (1976) lyfter fram att spädbarnens röst vid joller och tal har ett omfång på fem toner. I mitten av det andra levnadsåret börjar barnen, enligt Gardner (1996), att på egen hand utforma sekvenser av distinkta toner som ligger inom följande intervall: sekund, liten ters, stor ters och kvart. Även Hammershøj (1997) fastslår att barn i tre till fyraårsåldern har ett tonomfång på fem toner (en kvint) vid återgivning av vissa bestämda sånger. Baserat på dessa forskares undersökningsresultat har alltså de från elva månader till ca fyra år gamla barnen i föreliggande studie ett mycket begränsat tonomfång. Enligt nämnda forskare fyller endast nio av de 133 analyserade sångerna i studien (dvs. 7 %) kravet på ett lämpligt tonomfång.

Nio av de i undersökningen analyserade 133 barnvisorna skulle således kunna anses som lämpliga sånger att sjungas av småbarn, anser Wood (1976), Hammershøj (1997), Sundin (1978) och Mills (1991) samt McAllister och Södersten (2007). Det finns inte så många barnvisor med melodier som endast rör sig inom ett omfång av fem tonsteg och färre. Det visar sig dock att pedagogerna i daghemmen använder sig av sången Gubben Noaks melodi och varierar texten med egna skapade verser eller med andra texter som passar in i melodin. Trolle (1982) anser att ljud- och sånglekar med de allra minsta barnen borde bygga på pedagogers improvisation både då det gäller melodi och text. På så sätt kan pedagogerna anpassa melodierna och sångtexterna till barnen. Hongisto-Åberg m.fl. (2001) rekommenderar att pedagogerna tar upp sådana grundsånger och metodsånger med barnen som är lämpliga att utföras med handtecken och solmisering som grund. Metodsångernas melodier har nämligen ett begränsat

DISKUSSION

tonomfång omfattande två till fem toner och en enkel rytm vilket gör det lättare för barnen att lära sig sångerna.

I Sundins undersökning (1978) framgår det att många barn i förskoleåldern har ett stort röstomfång, dvs. mer än åtta tonsteg. Trots att över hälften av barnen har ett stort maximalt omfång så är det också många barn i varje grupp som har ett litet röstomfång. Därför rekommenderar också Sundin att barn i daghemsåldern ska få sjunga sånger som rör sig mellan c^1 och g^1 . Han motiverar detta med att det är ett område som de allra flesta barn klarar av. Mills (1991) anser å sin sida att barns förmåga att sjunga beror på vad de sjunger. Hon anser att omfånget kan utvidgas genom övning. Clealls (1970) resultat avviker från de tidigare nämnda forskarnas resultat. Hans undersökning visar att småbarn har ett lågt röstläge men att barnens tonomfång är stort. Sundins och Clealls resultat kan tolkas så att om pedagogerna endast har som ambition att största delen av barnen i barngruppen ska kunna sjunga sångerna, kan sångernas omfång vara en oktav eller strax under det. I föreliggande undersökning är barnvisorna med ett omfång på sex toner 24 till antalet, medan barnvisor med sju tonsteg är 17. Sammanlagt blir antalet sånger med ett melodiomfång under en oktav således 50 till antalet och utgör en dryg tredjedel av samtliga analyserade sånger. Dessa sångers tonomfång blir utgående från resonemanget ovan allt för krävande för många barn i barngruppen.

Jillefors och Schein (1999) jämför barns fysiologiska röstomfång med de röstlägen som pedagogerna väljer för sångerna vid musiksamlingarna. De fastslår att pedagogerna börjar sjunga på toner i närheten av sitt eget tonläge, eftersom detta känns bekvämt och naturligt för dem. Dessa forskares resultat ger vid handen att pedagogerna väljer att sjunga barnvisorna i ett tonläge som är för lågt för barnen. Barnen kan inte sjunga dessa låga toner på grund av sitt begränsade röstomfång nedåt i frekvens. Barnen är tvungna att välja ett individuellt läge att sjunga i. Detta resulterar i sin tur i att ingen unisonsång uppkommer, utan barnen och pedagogerna sjunger tillsammans i flera olika tonarter. Jillefors och Scheins (1999) slutsats är att pedagogerna bör anpassa sångernas tonläge till barnens tonläge. Sæter (2006) rekommenderar i sin tur att pedagogerna använder sig av ett instrument, t.ex. en xylofon, att spela melodin på i för barnen lämplig tonhöjd. I föreliggande studie analyseras inte i vilket tonläge pedagogerna väljer att sjunga sångerna utan här görs endast en analys av barnvisornas melodiomfång och tonsprång i melodin. Pedagogernas val av tonläge har dock en otvivelaktig betydelse för barns möjlighet att kunna sjunga med pedagogen i samma tonläge.

Den tidigare musikforskningen, bl.a. Wood (1976), Hammershøj (1997), Sundin (1978) och Mills (1991), anser att barn i daghemsåldern inte klarar av att sjunga sånger som har ett melodiomfång på mer än en oktav. Trots detta ger analysen av de 133 sångerna som barnen på daghemmets småbarnsavdelningar sjunger resultatet att nästan en tredjedel eller 37 av de 133 sångerna som sjungs har ett tonomfång över en oktav. Sundin (1978) poängterar att då barn tvingas spänna sin röstapparat för att tonläget är för högt eller tonomfånget är för stort för dem

DISKUSSION

finns det risk för fel inställning av röstapparaten och detta kan i sin tur leda till en negativ inställning till sång överlag. Dessutom kan det resultera i att de barn som inte klarar sjungandet tenderar att bli mindre intresserade av musik i allmänhet. Får de däremot sjunga sånger som de klarar av kan de successivt utveckla sitt röstomfång och sin känsla för musik.

Björkstrand (2002) har gjort en granskning av sångers lämplighet för barnrösten utgående från sångernas tonhöjd och tonavstånd c^1 – a^1 eller högst c^1 – c^2 och med lagom stora hopp i melodin, dvs. 1–5 tonsteg. Barnvisorna får enligt Björkstrand inte heller ha en kromatik som är för svår för barnrösten. Liksom Sundin konstaterar Björkstrand att barnrösten skadas om barn tvingas sjunga sånger utanför sitt tonomfång och sånger med alltför stora och obekväma tonsprång i melodin. Barnrösten räcker helt enkelt inte till. En del barn sjunger aktivt med i alla fall men med snävare tonomfång så att det passar deras eget. Detta har, enligt McAllister och Södersten (2007), en negativ inverkan på barns gehörsträning och uppfattning av att sjunga ”rent” och unisont. Då barn tvingas pressa sina röster kan de också utveckla stämbandsknottror med svullna, stela stämband som följd. Björkstrand rekommenderar att barnvisorna används enligt kriterierna: att sjungas *av* barn, *med* barn och *för* barn. Under datainsamlingens gång används barnvisorna endast utgående från kriteriet att sjungas *med* barn, då pedagogerna alltid uppmuntrar barnen att sjunga med i sångerna.

De sånger som har ett melodiomfång på mer än en oktav bör utgående från resonemanget ovan sjungas av vuxna för barn och inte med barn. I analysen av barnvisornas melodiomfång framgår det att tre av barnvisorna som sjungs på daghemmens småbarnsavdelningar har ett tonomfång motsvarande hela elva tonsteg. Pedagogerna borde känna till omfånget på barnvisornas melodier då de väljer ut en lämplig repertoar för barnen. Barnvisornas tonomfång och tonsprång i melodin samt barnvistexterna är de faktorer som tillsammans bildar sångernas svårighetsgrad. Pedagogerna borde känna till vad de erbjuder barnen och också känna till tonomfånget i melodierna då de väger för- och nackdelar med att sjunga sången. Många sånger (dvs. 62% av sångerna) som nämns i denna studie har ett melodiomfång på en oktav eller över en oktav. Sånger med ett för vitt tonomfång för barnrösterna kan med fördel utföras som sånglekar eller dramatiserar av barnen då en vuxen sjunger dem. Alternativt kan texten i de svåra sångerna läsas av barngruppen som en rytmisk ramsa. Detta stöds också av Dagvårdens verksamhetsplan för barn under tre år (1986) där det konstateras att barn naturligtvis också kan lyssna till svårare melodier som framförs av vuxna, musiker eller sångare, utan att pedagogen eftersträvar att barnet ska kunna sjunga melodin.

Mills (1991) anser att det är av stor vikt att pedagogerna väljer sånger som ligger inom barngruppens musikaliska röstomfång. McAllister och Södersten (2007) konstaterar att jämfört med de vuxnas stämband är barns stämband mer utsatta för överbelastning och har ett mindre skydd. Dessa forskare påtalar också vikten av att pedagoger får en ökad medvetenhet om barns begränsade röstomfång för

DISKUSSION

att undvika att barnen anstränger sina röster i ett röstläge som är ofördelaktigt för dem. Det kan dock vara svårt för en pedagog att avgöra och ta hänsyn till varje enskilt barns musikaliska tonomfång. Ett lättare sätt kan vara att ta fasta på forskningsresultatet och utgå från att de allra flesta barn i småbarnsåldern klarar av att sjunga sånger med ett tonomfång på fem toner då tonerna som sjungs ligger i ett tonläge mellan c^1 och g^1 . Pedagoger som arbetar med små barn bör alltså ta i beaktande barnvisornas tonomfång för att barnrösterna inte ska ta skada, för att musikintresset inte ska minska och för att barnens gehörsträning inte ska äventyras, anser Sundin (1978), Björkstrand (2002) och McAllister och Södersten (2007). Pedagogerna bör bli medvetna om detta så att de kan erbjuda barnen varierande musikstunder där barnen uppmuntras att sjunga med i de sånger som har ett tonomfång som hela gruppen klarar av. Barnen bör också få lyssna till sina kamraters sång och spel och till pedagogernas sång samt också till färdigt bandad musik och sång. Vissa melodier kan spelas på enkla melodi- och rytminstrument både av pedagoger och av barn.

Sammanfattningsvis kan framhållas att det redan i Dagvårdens verksamhetsplan för barn under tre år (1986) nämns att de vuxna bör fästa uppmärksamhet vid barnens röstläge och röstomfång då de väljer sånger att sjunga tillsammans med barn. Planen rekommenderar pedagogerna att välja några få sånger som de sjunger om och om igen. Grunderna för planen för småbarnsfostran (2005) lyfter också fram att barn vill dröja kvar vid och upprepa det som de redan lärt sig. Sånger som är lämpliga för barn i småbarnsåldern är, enligt dagvårdens verksamhetsplan, korta och enkla sånger med en melodi som rör sig inom några få tonsteg. Den kritiska aspekten för att barn ska kunna lära sig att återge barnvisornas melodier är enligt olika styrdokument och tidigare nämnda forskare det att tonomfånget är tillräckligt begränsat. De pedagoger som deltar i föreliggande studie tycks inte lägga någon större vikt vid barnvisornas melodiomfång då de väljer ut en repertoar för barnen. De flesta forskare (Gardner, 1996; Hammershøj, 1997; Wood, 1976; Sundin, 1979; Jillefors & Schein, 1999; McAllister & Södersten, 2007) är dock eniga om att barn har ett snävt röstomfång och rekommenderar att barn i ett- till fyraårsåldern ska ges möjlighet att sjunga sånger med ett maximalt melodiomfång på fem tonsteg. Några få forskare (bl.a. Cleall, 1970) anser att barnen har en röstkapacitet som gör att de klarar av att sjunga sånger med ett melodiomfång på upp till en oktav. Föreliggande resultat visar att närmare två tredjedelar av den repertoar pedagogerna valt att barnen ska sjunga med i har ett melodiomfång på en oktav eller mer. Detta omfång visar sig, utgående från forskarnas resultat, vara för krävande för barnrösterna att klara av. Som tidigare nämnts resulterar detta i att barnen inte kan följa barnvisornas melodikontur utan blir tvungna att sjunga med ett snävare melodiomfång så att det passar deras eget. Detta har en negativ inverkan på barns gehörsträning. För svåra sånger kan också leda till att musikintresset minskar och barnens röster skadas.

Pedagogernas fokusering på barnvisornas melodier

Resultatet visar att pedagogerna väljer att sjunga ett stort antal sånger. Som nämnts sjungs 133 olika barnvisor och många av sångerna sjungs på samtliga sju småbarnsavdelningar. Sångrepertoaren varierar enligt årstid och ”gamla” sånger byts under året ut mot nya.

Hongisto-Åberg m.fl. (2001) beskriver att en melodi består av en räkka toner med olika tonhöjd. Med tonhöjd menas, enligt Sæter (2006), tonernas plats innanför ett register från mörka till ljusa toner. Då en räkka av toner med olika tonhöjd kombineras med rytm skapas en melodi. Då tonernas längd varierar i förhållande till en text, skapas en sång. Sæter (2006) konstaterar att barn får förståelse av tonhöjder genom att sjunga. Då barnen får höra mycket sång och själva sjunga, får de goda möjligheter att uppleva och erfara variation av tonhöjder. Samtliga barn i föreliggande undersökning får alltså höra sånger med mycket varierande tonhöjder och får upplevelser av både höga och låga toner. De barn som sjunger aktivt med i sångerna får en auditiv och kroppslig upplevelse av tonhöjdsvariationer, medan de barn som inte sjunger med enbart får en auditiv upplevelse av tonhöjdsvariationer.

Den ungerska musikpedagogen Kodaly (1974) utvecklade ett system där tonhöjderna återges med hjälp av handrörelser och solmiserings. Detta system utvecklades för att förtydliga de olika tonerna i enkla methodsånger. Sæter (2006) har också erfarenhet av att enkla handrörelser kan vara till stor hjälp för att illustrera variation i tonhöjden. Genom att pedagogen visar hur melodin rör sig kan det för många barn vara lättare att lära sig melodin. Resultatet i denna studie visar att pedagogerna aldrig använder sig av melodibeskrivande handrörelser. Många barn kunde säkert behöva det stödet speciellt då repertoaren består av ett så stort antal sånger. En av pedagogerna kombinerar däremot tonhöjdsvariationer i en barnvisa med melodibeskrivande kroppsrörelser. Pedagogen och barnen ”växer” från att sitta på huk upp till stående samtidigt som melodin har en uppåtgående melodisekvens. Tyvärr fullföljer pedagogen inte förändringen i melodin ända till slutet av sången, då de långsamt kunde ha hukat sig och på så sätt följt melodins stegvis nedåtgående melodisekvens. Barnen får dock en kroppslig upplevelse av den uppåtgående melodisekvensen som stiger steg för steg samtidigt som kroppen räts ut. Websters och Schlenrichs (1982) undersökning som berör förmågan att känna igen tonhöjdsriktningen hos tre- till femåringar, visar att några barn i varje åldersgrupp kan urskilja tonhöjdsriktningen. Förmågan förbättras med åren men ungefär en tredjedel av de testade barnen kunde inte uppfatta tonhöjdsriktningen. Websters och Schlenrichs resultat lyfter fram vikten av att pedagogerna fokuserar och planerar aktiviteter som hjälper barnen att utveckla sin tonåtergivningsförmåga.

Numminen (2005) har forskat huruvida sångutövande kräver en särskild begåvning, eller om alla kan lära sig sjunga. Studien visar att samtliga som medverkar i hennes projekt förbättrar sin sångförmåga avsevärt. Att inte kunna sjunga – att

DISKUSSION

inte hålla ton och prestera rätt tonhöjd – är ingen definitiv egenskap. Svårigheter med att prestera rätta toner och tonhöjd kan bero på olika spärrar som människor tillägnat sig, t.ex. att observationsförmågan inte är inövad och skärpt. Utgående från detta resultat har pedagogerna en viktig roll i daghemmet genom att fästa barns uppmärksamhet på melodiförändringar och överlag på att lyssna och återge toner i olika höjdlägen för att barn ska utveckla sin melodiåtergivningensförmåga. Numminen (2005) går långsamt fram i sitt projekt att lära sångligt svaga vuxna sjunga. Hon börjar med att eleven ska lära sig prestera endast en lång ton åt gången. Hon instruerar både verbalt och visar med sina händer om tonen är för hög eller för låg. Efter en längre tids övning får eleven sjunga två toner efter varandra med ters- och kvintintervall samt skalor omfattande fem tonsteg som läraren sjunger tillsammans med eleven. Hon rekommenderar att gå långsamt fram med endast en ton åt gången då man ska lära någon sjunga. I föreliggande studie skulle pedagogerna kunna, i mycket högre utsträckning än vad som är fallet, fokusera på barnvisornas melodier. De borde göra detta genom att med enkla handrörelser följa melodikonturen i sångerna, liksom även följa melodilinjen med olika kroppsrörelser samt framförallt på olika sätt dramatisera tonhöjdsvariationer.

När barnen är tre till fyra år gamla har den omgivande kulturens musik börjat dominera och tagit över makten, anser Gardner (1996). Barn hittar då på färre egna melodier och slutar gradvis att leka utforskande ljudlekar. Utgående från Gardners resonemang är det viktigt att pedagogerna hjälper barnen att utveckla sin vokala tonsäkerhet. Sæter (2006) rekommenderar pedagogerna att ha barns tonläge som utgångspunkt och skapa musikaliska dialoger. Lek med toner upp och ner i olika tonlägen kan också stimulera intresset för tonhöjder, menar han. Dessa aktiviteter kunde pedagogerna med fördel ta med i planeringen av musikstunderna för att stärka barnens vokala tonsäkerhet.

Det kan konstateras att pedagogerna under datainsamlingens gång inte fokuserar på tonhöjder i form av lek med toner eller fria musikaliska dialoger. Deras användning av eko-sång kan dock karakteriseras och ses som en styrd musikalisk dialog. Pedagogerna använder sig av eko-sång vid inläring av en helt ny sång eller då de väljer en sång som barnen inte sjungit på länge. De sjunger en kort sekvens av sången på några takter med både text och melodi och de förväntar sig ett eko till svar, dvs. att barnen upprepar den av pedagogen försjungna sångsekvensen. Då pedagogerna använder sig av eko-sång framträder sångens melodi allt tydligare eftersom den blir upprepad. Barnen måste koncentrera sig på melodin när de ska försöka imitera den försjungna delen exakt. En enda sång i barnvisrepertoaren med eko-sångskaraktär sjungs på daghemmens småbarns-avdelningar. Denna sång är Vi ska ut på lejonjakt. Sången ger barnen möjlighet att upprepa melodisekvenserna som pedagogen sjungit. Barnen tränar sin tonsäkerhet och sitt gehör i upprepningen på ett annat sätt i denna sång än då de sjunger sånger som de ska lära sig unisont där melodin ofta varierar.

DISKUSSION

Peery och Peery (1987) intresserar sig för små barns förmåga att komma ihåg melodier. De har i sin studie kommit fram till att barns förmåga att komma ihåg melodier beror på minst tre färdigheter. Dessa färdigheter är att komma ihåg melodikonturen, att komma ihåg tonintervallen samt att känna igen tonaliteten. Saffran, Loman och Robertson (2000) hävdar att redan spädbarn har en förmåga att komma ihåg melodier efter ett par veckors regelbundet lyssnande. Hammershøj (1997) konstaterar att barn i den här åldern med lätthet kan känna igen olika melodier, t.ex. vinjettmelodier på tv. Hon anser att förmågan att känna igen en melodi är förutsättningen för att kunna återge densamma. Dessa resultat visar att pedagogerna skulle kunna börja med övningar som fokuserar stigande eller fallande melodikonturer och därefter fokusera återgivningen av enkla tonsteg och intervall för att slutligen fokusera på tonaliteten, t.ex. genom att skilja på melodier som går i dur och moll. Detta gör pedagogerna inte under den tid datamaterialet samlas in.

Enligt Welch (2007) är det lättare för små barn att härma ett sångmönster om de använder en neutral stavelse istället för att sjunga sången med text. Han lyfter fram nyare neuropsykobiologiska data som också talar för att barn först analyserar den melodiska konturen och först därefter intervall och tonalitet. Pedagogerna i föreliggande undersökning har valt att fokusera på barnvisornas melodier genom att antingen tralla en känd barnvisa eller spela en barnvisa på piano. Det visar sig att barnen relativt lätt kan svara på frågan om vilken barnvisa pedagogerna trallar eller spelar. De små barnen väljer antingen att svara med barnvisans fullständiga namn eller nämner en kort sekvens ur sångtexten. Pedagogen bekräftar och upprepar barnets svar samtidigt som hon nämner barnvisans namn. Efter varje ”melodigissning” sjunger barnen och pedagogerna sången tillsammans. Detta är en förträfflig aktivitet som gör att barnen riktar sin uppmärksamhet mot barnvisornas melodier. Här kunde pedagogerna med fördel låta barnen som avslutning tralla i stället för att sjunga sången med ord. Detta gör det, enligt Welch, lättare för barnen att fokusera och lära sig melodin. Ibland väljer en pedagog att presentera barnvisan på piano. Eftersom flera toner ljuder samstämmigt med melodin då pedagogerna spelar på piano, är uppgiften att känna igen melodin mer krävande för barnen än då en pedagog trallar den.

Det finns belägg för att en del barn har färdigheter inom många musikaliska områden som t.ex. melodiåtergivning och återgivning av olika tonhöjder. Enligt Peery och Peery (1987) är det däremot oklart varför vissa barn från början behärskar nämnda färdigheter medan det för andra tar längre tid att utvecklas musikaliskt. En viktig upptäckt har dock gjorts. Forskarnas undersökningsresultat pekar på hur viktigt det är för förkovringen av musikaliteten att så ofta som möjligt komma i nära kontakt med musik. Kontakten med musik förbättrar också förmågan att återge rätt tonhöjd, melodi och tonart. Pedagogerna på de undersökta avdelningarna skulle kunna ta tillvara möjligheten att fokusera på barnvisornas melodier för att hjälpa barnen att utveckla sitt gehör. Peery och Peery konstaterar också att ju mer kontakt barn har med musik och sång, både genom direkt övning och indirekt upplevelse, desto mer utvecklas deras förmåga att förstå och ta till sig musikaliska idéer.

DISKUSSION

Sammanfattningsvis kan framhållas att trots att pedagogerna har en stor repertoar av barnvisor med omfattande melodiomfång och stora tonsprång, planerar de alltså inte i någon större utsträckning aktiviteter för de små barnen så att de utvecklar sin vokala tonsäkerhet eller riktar deras uppmärksamhet mot barnvisornas melodier. Pedagogerna saknar lärandeobjekt då det gäller barnens utvecklande av sin vokala tonsäkerhet. Ny forskning visar att alla kan utveckla sin melodiåtergivning förmåga. För att barn i daghem ska utveckla sin melodiåtergivningsförmåga krävs det att pedagoger riktar barns uppmärksamhet på barnvisornas melodier, men också på tonhöjdsvariationerna i levande och bandad musik. Endast någon enstaka gång tar pedagogerna fasta på tonhöjdsvariationerna genom att kombinera dem med kroppsrörelser som följer melodi-konturen. Ibland använder de sig också av sång med eko-sångskaraktär där ekot står för att en melodifras upprepas minst två gånger på samma sätt. Pedagogerna kunde, i mycket högre grad än vad resultatet i föreliggande studie visar, rikta barns uppmärksamhet mot tonhöjdsvariationer. I en melodi ingår det alltid rytm, tempo, klangfärg och styrka. För att göra det lättare för barnen att urskilja tonhöjdsförändringar kan upprepad övning med enskilda få toner vara till hjälp för barnen (liksom även för vuxna). Barnens uppmärksamhet kunde i första hand riktas mot höga och låga toner och senare mot stigande och sjunkande melodisekvenser. Pedagogerna skulle kunna hjälpa barnen att återge korta enkla melodier med en melodibeskrivande hand, genom dramatisering och kroppsrörelser som följer melodikonturen och genom att visa tonstegshoppen med sina händer på sin egen kropp.

7.2.3 Musikens grundelement

Utgående från den nya synen på musikaliskt lärande kunde pedagogerna under musikstunderna fokusera på musiken som objekt genom att i samspelet med barnen rikta deras uppmärksamhet på musikens grundelement. Detta skulle innebära att barnen gavs större möjligheter att utveckla sin musikalitet, få kännedom om de musikaliska grundelementen och på så sätt få redskap för sitt musicerande. Sæter (2006) anser detta vara en av musikstundernas huvuduppgifter.

Pedagogernas fokusering på musikens grundelement

Musiken fungerar som en helhet men den kan trots det uppdelas i sina grundelement (dvs. klang, dynamik, tonhöjd, harmoni, och rytm, puls, tempo samt form). Dessa grundelement fungerar självständigt och är anpassade till mycket olika sammanhang, anser Hongisto-Åberg m.fl. (2001). Sæter (2006) framhåller vikten av att daghemsbarn får bekanta sig med de musikaliska grundelementen. Genom att fokusera på olika grundelement i sång, spel, musiklyssnande och rörelseaktiviteter får barnen erfarenheter av dessa. Erfarenheter blir barnens verktyg och utgör en viktig grund då de själva skapar musik baserad på egna

DISKUSSION

upplevelser, tankar och känslor. Vygotskij (1995) anser i sin tur det vara nödvändigt att vidga barnens erfarenheter om målet är att skapa en stadig grund för deras skapande verksamhet. Pedagogerna kan vidga barnens erfarenheter genom att fokusera grundelementen i samspelet med barnen. Wallerstedt (2008) menar att förmågan att kunna urskilja musikens beståndsdelar (grundelement) borde ingå som lärandeobjekt inom musikundervisningen.

I Nationalencyklopedin (1993) beskrivs *klangfärg* som en egenskap hos en klang, som gör att den kan låta annorlunda än andra klanger med samma tonhöjd och tonstyrka. Om två toner alltså låter olika, trots att de är lika i tonhöjd och ljudstyrka, skiljer de sig i klangfärg. Klangen kan också delas upp i toner, klangfärg och samklang. Hongisto-Åberg m.fl. (2001) beskriver att varje ton har sin egen bestämda klangfärg. Enligt Sæter (2006) borde pedagoger i daghemsmiljön ta fasta på barnens experimenterande med klang och klangfärg. Barn skapar ljud med olika klangfärg då de t.ex. hamrar på olika föremål, slår klossar mot varandra eller dukar fram bestick, glas och tallrikar. De ”smakar” på ljuden och registrerar olika föremåls klang och får erfarenheter som senare kan användas för att känna igen ljuden. Han anser att klangutforskning som utförs av barnen själva kunde vara utgångspunkt för både musikaliskt och socialt samspel. Pedagogerna ber ibland under de observerade musikstunderna barnen uppmärksamma ljud med olika klangfärg. De ber barnen blunda och lyssna på olika normala ljud i rummet. Pedagogerna producerar också själva egna ljud med olika klangfärg som de vill att barnen ska känna igen. Barnen får genom dessa aktiviteter kännedom om ett stort register av olika klangfärger och de lär sig lyssna koncentrerat och känna igen vardagliga ljud i sin omgivning. De lär sig också att lyssna selektivt och urskilja ett specifikt ljud bland många andra ljud.

Det är klangfärgen i ljud som gör det möjligt att känna igen t.ex. olika instrument i en orkester, människors röster och olika ljud i vardagen, menar Sæter (2006). Ljudens klangfärg framkallar en inre bild eller föreställning om vad det är för ljud. Det är också möjligt att tänka på och föreställa sig ljud som inte hörs i stunden. Variationen av hur olika klangfärger uppfattas hos olika människor är stor och beskrivningen är alltid subjektiv. Beskrivningen av en viss klangfärg är också ofta ganska inexact och otillförlitlig. Sæter (2006) föreslår att pedagogerna kunde inspirera barnen genom att t.ex. ta dem med på ljudjakt i daghemmet. Under den tid datainsamlingen pågår försiggår ingen ljudjakt. Däremot ber pedagogerna barnen fokusera på rytminstrumentens varierande klangfärger. De uppmuntrar också barnen att binda samman verbala händelsebeskrivningar tagna ur barnvistexterna till rytminstruments klangfärg och de använder också rytminstrumentens olika klangfärger för att förstärka olika textinnehållsbeskrivningar. Några av pedagogerna planerar också aktiviteter där barnen ska känna igen ett rytminstrument enbart på klangfärgen vilket ibland kan vara utmanande då en del rytminstrument har en liknande klangfärg.

Pedagogerna i daghemmen kunde gärna arrangera aktiviteter såsom t.ex. ljudsagor, ljudkulisser och gissningslekar, eftersom dessa verksamheter stimulerar

DISKUSSION

intresset för klang och klangfärg, hävdar Sæter (2006). Pedagogerna på de undersökta avdelningarna använder sig aldrig av ljudsagor, musiksagor eller ljudkulisser av något slag. Däremot arrangerar de ofta gissningslekar, men då gäller det främst att känna igen olika djurläten. Det går ut på att pedagogerna med sin egen röst frambringa olika djurläten och frågar barnen vilket djur det kan vara. Ibland använder de sig av leksaker eller andra föremål för att skapa ett visst djurs läte. Pedagogerna förväntar sig att barnen ska kunna kombinera ett djurläte med rätt djurart och barnen ska också själva försöka åstadkomma rätt djurläte. Barnen utvecklar genom dessa aktiviteter den vokala uttrycksförmågan och lär känna sin röst samt olika klangfärger då de imiterar djurlätena. Imitations- och gissningsaktiviteten kan också bestå av en ljud- och tonbildningslek som i sin tur utvecklar gehöret.

Med *dynamik* förstås inom musikvetenskapen att det är fråga om variation i ljudstyrkan vid ett musikaliskt framförande. Dynamiken är ett av musikens verkningfullaste uttrycksmedel (Nationalencyklopedin, 1991). Dynamiken är också, enligt Sæter (2006), ett element som påverkar och påverkas av de andra musikaliska grundelementen. I studiens resultat märks detta tydligt då variationerna i dynamiken dvs. svagt – starkt ofta kombineras med tempoväxlingarna snabbt – långsamt. Motpolerna i dynamiken är starkt och svagt men övergången kan också ske långsamt glidande. Pedagogerna som deltar i undersökningen anpassar ibland dynamiken i spelandet på rytminstrument så att det stämmer överens med och motsvarar textbudskapet i sångerna. Då pedagogerna och barnen sjunger en sång om något stort ber pedagogerna barnen spela starkt, medan sångtexter som beskriver något smått ackompanjeras av svagt spel på rytminstrument. Pedagogerna ger ibland också barnen instruktioner om att alternativt spela starkt eller svagt som ackompanjemang till en sång, utan att det är förankrat i sångtexten. Då spelas ofta en sång i sin helhet endera svagt eller starkt.

I musikterminologin används begreppet terrassdynamik om förhållandet mellan starkt och svagt (Sæter, 2006). Begreppet kommer från stilperioden barock på 1700-talet då instrumenten inte var tillräckligt utvecklade för att klara av crescendodynamik, som innebär en gradvis förstärkning av dynamiken. Med dagens utvecklade instrument är det möjligt att återge även små exakta förändringar i ljudstyrkan. Pedagogerna använder sig oftast under musikstunderna av terrassdynamik i sina instruktioner trots att det är fullt möjligt att återge gradvisa förändringar i dynamiken på rytminstrument. Sæter (2006) anser att det krävs en viss spelteknik för att klara av att variera styrkan i spel på olika instrument. Sättet på hur barn håller i rytm-pinnarna eller klubban till xylofonen kan vara avgörande för möjligheterna att variera dynamiken, menar han.

Dynamiken används, enligt Sadie och Latham (1987), för att skapa omväxling i musiken. I föreliggande undersökning utvecklar barnen en förståelse av ytterligheterna svagt och starkt i de planerade aktiviteterna där pedagogerna lyfter fram musikens dynamik. De kopplar också ihop de dynamiska ytterligheterna svagt – starkt till motsatsparen liten – stor för att beskriva upplevelsen av de dynamiska

DISKUSSION

variationerna. Hongisto-Åberg m.fl. (2001) anser att förändringar i dynamiken påverkar den musikaliska känslan och grupperingen av musiken. Sæter (2006) säger att användningen av dynamik ger musiken liv och spänning. En barnvisa där pedagogerna lyckas skapa spänning är Bockarna Bruse där förändringen i dynamiken är anpassad till sångtextens innehåll. De ber barnen spela lite starkare i varje vers vilket resulterar i att spänningen och dramatiken tilltar vers för vers.

Sæter (2006) hävdar att pedagogerna kunde utnyttja en gitarr och låta barnen experimentera med den genom att knäppa på strängarna med olika styrka. De kunde också erbjuda barnen möjlighet att lyssna till musik med klara variationer i styrkan. Det framgår av resultatet att pedagogerna aldrig erbjuder barnen möjlighet att notera dynamiken i färdigt bandad musik eller att variera dynamiken på de melodiinstrument de själva spelar på. Sæter (2006) förklarar på vilket sätt experimenterande med ljud och dynamik påverkar upplevelsen. Ett ljud som gradvis blir starkare inger spänning och ibland också obehagskänslor. Användningen av dynamik i sång och i spel på instrument möjliggör också variation vid förmedling av musik. Enskilda ord i en sångtext kan likaså laddas dynamiskt genom beledsagade beskrivande rörelser. Dikter, rim och ramsor kan också läsas med variation i ljudstyrkan. Pedagogerna i föreliggande studie experimenterar inte med dynamiken i dikter, rim och ramsor eller enskilda ord och meningar. Däremot ger de barnen möjligheter att skapa förändringar i dynamiken med hjälp av kroppsrörelser. Med andra ord erbjuder de barnen möjlighet att med kroppen uttrycka förändringar i musikens dynamik. Barnen lär sig att det är möjligt att skapa plötsliga förändringar i ljudstyrkan med hjälp av egna rörelsemönster och gester. De lär sig att lyssna till förändringarna i dynamiken samt att med sin egen kropp beskriva, reagera på och framhäva förändringarna.

Inom musiken är *rytm* det som har med musikens tidsliga kvaliteter att göra. Avgörande är den regelbundna struktureringen av musikens kontinuerliga rörelse. Denna sker genom mönsterbildande följder av ”kort – lång” eller ”stark – svag” eller olika kombinationer av dessa (Nationalencyklopedin, 1995). Långa och korta toner samt pauser utgör, enligt Sæter (2006), de viktigaste faktorerna utöver betonade och obetonade toner i rytmuppfattningen. Han uppfattar rytmen som själva motorn i musiken som driver musiken framåt. Hongisto-Åberg m.fl. (2001) betonar att målet med rytmundervisningen är att förstå rytmbegreppet både känslomässigt och kunskapsmässigt så att de uppnådda färdigheterna kan användas och anpassas till olika aktiviteter. Utgångspunkten då det gäller rytmundervisning bör vara klara, känslomässiga övningar som bygger på att känna rytmen i rörelseövningarna kombinerade med musiklyssnande.

Enligt Sæter (2006) bör lek med rytmer ha sin utgångspunkt i ordens stavelser eller barnens namn. I barngruppen kan pedagogen uppmuntra till rytmorkesterspel genom att välja ut korta sekvenser av sångtexterna och repetera dem. Först kan rytmen klappas samtidigt som texten läses och sedan kan klappandet bytas ut mot spel på olika rytminstrument. Resultatet i föreliggande undersökning

DISKUSSION

visar att pedagogerna tar fasta på barnvisornas ordrytm och barnens namn samt enstaka ord i samspelet med barnen. Barnen får i uppgift att både klappa i händerna och spela ordrytmen på sina rytminstrument. De utnyttjar ordrytmen i barnvisetexterna och segmenterar orden i texten så att varje ord delas upp i stavelser. Dessa aktiviteter ger barnen erfarenheter av rytmen i musiken, men de ger också barnen erfarenheter av språkets ljudstruktur. Hongisto-Åberg m.fl. (2001) anser att medveten musikfostran kan förbättra barns rytmiska förmåga. Rytmförmågan kan i sin tur påverka färdighetsutvecklingen i många kunskapsämnen som t.ex. läs- och skrivinläring.

Rytmen beskrivs av Sadie och Latham (1985) som musikens grundläggande element. Människans musikaliska tidsuppfattning måste ta hänsyn dels till en regelbunden *puls* som t.ex. hjärtslag, andning, gång eller en klockas tickande, dels till bruket av betoningar och tidsvärden inom de rytmiska grupperingarna. Pedagogerna strävar efter att ge barnen upplevelser av att spela på rytminstrument men också att röra sig i takt med betoning på musikens puls. De stöder med olika instrument pulsen i aktiviteter där barnen rör sig motoriskt. Pulsen följer inte texten i barnvisorna och kräver därför mera övning än ordrytmen speciellt vid spel på rytminstrument. Däremot uppstår en jämn puls mer automatiskt t.ex. vid marsch eller vandring. Pedagogerna anpassar pulsen efter barnens gångpuls. Barnen har korta ben och stegen är korta så pedagogen blir tvungen att öka sitt tempo för att barnen ska kunna marschera i takt. Hongisto-Åberg m.fl. (2001) vill göra pedagogerna uppmärksamma på att barnets biologiska tempo är snabbare än de vuxnas naturliga tempo.

Hammershøj (1997) konstaterar att barn i fyraårsåldern ibland kan få grundrytmen i sina rörelser att stämma överens med musikens grundrytm. Synkroniteten är inte något barn lär sig på en gång. Vanligtvis uppnår barn i fyra- till femårsåldern de neurologiska förutsättningarna som behövs för att kunna förenas i samma grundrytm. Att kunna följas åt i samma grundrytm (att ha samma grundslag) och att kunna synkronisera sina rörelser eller sin röst efter andra kräver dock mycket övning. Resultatet visar att en del barn under korta stunder klarar av att klappa, spela på rytminstrument eller röra sig i överensstämmelse med musikens grundrytm. Då några av pedagogerna uppmärksamgör barnen på hur de ska spela klarar flera barn av att imitera pedagogens rörelsemönster i takt med musiken.

Andra aktiviteter som kan tänkas utveckla barns rytmiska förmåga är rim och ramsor. Vid användandet av rytminstrument och kroppsrörelser gäller det att urskilja puls och ordrytm. Också spel på olika instrument och användningen av dem vid ackompanjemang till ramsor och sånger samt rytmpartitur kan med fördel användas i undervisningen, anser Hongisto-Åberg m.fl. (2001). Under de observerade musikstunderna använder sig inte pedagogerna av rytmpartiturspel, men däremot integrerar de användningen av rim och ramsor, med och utan kroppsrörelser, under de ledda musikstunderna. Barnen får lyssna till rytmförändringar med olika betoningar i rytmen. Pedagogerna har också valt ut barn-

DISKUSSION

visor där barnen får lära sig att röra sig till valsrytm med betoning på den första delen av takten i kontrast till de flesta barnvisor som går i en jämn marschtakt. Med rim och ramsor tränas barnens förmåga till ljudanalys och de stärker uppfattningen om språkets och musikens ljudstruktur. De lär sig lyssna till förändringar i rytm och tempo och de har möjlighet att både auditivt och med sin egen kropp reagera på förändringarna.

I Nationalencyklopedin (1995) förklaras begreppet *tempo* som hastigheten i ett musikstycke, dvs. hur snabbt pulsslagen följer på varandra. Ett jämnt tempo handlar, enligt Hongisto-Åberg m.fl. (2001), om att hastigheten i uppförandet hålls konstant under hela framförandet. Men tempot kan också variera beroende av musikens karaktär och nyanser. Tempot kan synliggöras med stora, långsamma rörelser till ett långsamt tempo och små, korta rörelser till ett snabbt tempo (Sæter, 2006). Tempot kan visualiseras genom att följas och tolkas med rörelser eller genom spel på rytminstrument. Pedagogerna på de undersökta avdelningarna ger barnen varierande upplevelser av tempoväxlingar i spel på rytminstrument, i rörelselekar och i dramatiseringsövningar. Då t.ex. en sång har flera verser och tempot varierar i de olika verserna, får barnen erfarenhet av att tempoväxlingar kan ske plötsligt från långsamt till snabbt tempo i samma sång. Barnen får också erfarenhet av tempoväxlingar i dramatiseringen av hur olika djur rör sig. Pedagogerna stöder endast några enstaka gånger pulsen med olika instrument i aktiviteter där barnen rör sig. Barnen lär sig genom ovannämnda övningar och aktiviteter att lyssna på tempoförändringarna. Ett jämnt gitarrackompanjemang stöder också barnvisornas grundrytm och hjälper barnen att urskilja och notera musikens puls.

Som musikaliskt begrepp kan *harmoni* i ett historiskt perspektiv definieras som både välklingande tonföljder och samtidigtheter (ackord). På senare tid har begreppets koppling till ackord och ackordföljder blivit allt entydigare (Nationalencyklopedin, 1992). Hongisto-Åberg m.fl. (2001) beskriver att en harmoni uppstår i förhållandet mellan en ton och en annan. Harmoni betyder en samklang av samtidigt ljudande toner. Under datainsamlingens gång ger pedagogerna barnen endast några få upplevelser av samklang med flera stämmor på ett eller flera instrument. Då pedagogerna så gott som aldrig använder sig av färdigt bandad musik under musikstunderna och då de relativt sällan ackompanjerar barnens musicerande på instrument får barnen inte tillräckligt ofta lyssna till och uppleva ackord eller harmonier under de planerade musikstunderna.

Harmonier uppstår vid sångackompanjemang på t.ex. piano, gitarr och kantele. Pedagogerna skulle, enligt Sæter (2006), kunna ackompanjera barnvisorna på en gitarr med dur- och mollackord utgående från barnvisans tonart. I daghemmet kunde barnvisorna också ackompanjeras av klockspel och xylofoner. Barnen kunde spela en ton var ur ackorden som ackompanjemang. De enstaka tonerna skulle på så sätt tillsammans bilda ett dur- eller mollackord, menar han. Två av pedagogerna i föreliggande undersökning ackompanjerar ibland vissa barnvisor på gitarr. Ett av daghemmen håller en gemensam musikstund för hela daghem-

DISKUSSION

met och då ackompanjerar en pedagog barnvisorna på piano. Under dessa stunder får barnen erfarenheter av samklang och detta ger ofta en fördjupad upplevelse av musiken så att den verkligen talar till sinnet. Alla barnen i de andra daghemmen, som inte har pedagoger som ackompanjerar barnvisorna på gitarr eller piano, får däremot inga erfarenheter av harmonier.

Utöver sångackompanjemang på olika instrument kan barn få upplevelser av harmonier genom att lyssna på kör- och orkesterframträdanden. Ett av daghemmen har under datainsamlingens gång en gemensam musik- och rörelsestund för barnen i daghemmets gymnastiksal. Under denna stund får barnen dansa fritt till en svängig ”smurfmelodi”. De får erfarenheter av harmonier eftersom den inspelade musiken framförts av en hel orkester med olika instrument och med sång i stämmor. Harmoniseringen av en ton i ett färdigt inspelat musikstycke kan ändra kompositionens budskap och stämning, då det är möjligt att harmonisera på många olika sätt. Barnen får också möjlighet att urskilja en melodi ur en samklang av flera olika stämmor.

Sæter (2006) förklarar *musikens form* som musikens uppbyggnad. Han lyfter fram kontrasterna mellan ljud och tystnad som viktiga motpoler i formuppfattningen. Musik börjar med tystnad och upphör i tystnad. Mellan början och slutet uppstår en musikalisk form. En gränsdragning är när det får förekomma musik eller inte. Han anser att tystnaden före och efter en musikaktivitet är betydelsefull för musikupplevelsen. En viktig avgränsning i föreliggande studie är när ljud accepteras och då det inte accepteras. Flera av pedagogerna strävar efter att det ska vara tyst inför en musikaktivitet speciellt då rytminstrument används.

Hongisto-Åberg m.fl. (2001) fastslår att formen bygger på förhållandet och spänningen mellan musikens olika element. Den musikaliska formen kan enklast spåras genom lyssnande. Då gäller det att fokusera på vilka delar av rytm- och melodistrukturerna som upprepas och vilka som förekommer endast en gång. Sæter (2006) hävdar att upplevelsen av kontraster inom dynamik, tonarter och tempo gör det möjligt att uppfatta formen i ett musikstycke. En sång kan ha flera verser med olika text, medan refrängen upprepas varje gång på samma sätt. De barnvisor som pedagogerna valt ut till musikstunderna består ibland av en tvådelad form, en versdel och en refräng. Pedagogerna väljer att någon enstaka gång framhäva barnvisans musikaliska form och struktur genom att betona refrängen genom spel på rytminstrument eller genom tydliga återkommande rörelsemönster. Däremot riktar de aldrig verbalt barnens uppmärksamhet på refrängen eller andra delar av barnvisornas musikaliska form.

Dans och rörelse visualiserar formen eller uppbyggnaden i musiken, anser Sæter (2006). Själva formen i musiken kan vara utgångspunkt för en danskoreografi där kroppen kan uttrycka kontrasterna i musiken. Exempelvis är det omöjligt att röra sig enligt samma rörelsemönster till vals- och marschmusik. Det förekommer aldrig, under de observerade musikstunderna att pedagogerna fokuserar

DISKUSSION

på eller har musikens form som utgångspunkt för en danskoreografi. Däremot överensstämmer barnvisornas rörelsemönster någon enstaka gång med musikens form. Då både texten och rörelserna eller enbart rörelserna överensstämmer med den musikaliska formen lyfts de olika barnvisornas individuella uppbyggnad fram. Sæter (2006) önskar att pedagoger skulle lyfta fram formen i musiken genom att tillsammans med barn komma överens om de rörelsemönster som är lämpliga för de olika delarna i sångerna. Pedagogerna i föreliggande studie skulle kunna arbeta med form på detta sätt om de hade känt till betydelsen av att ge barnen erfarenheter inom detta område.

Som ovan nämns anser Sæter (2006) att barn i daghem bör få bekanta sig med och få erfarenheter av de musikaliska grundelementen. Genom att fokusera på olika musikaliska grundelement får de verktyg att använda sig av då de själva ska skapa musik. På så vis lär de sig ingående uppleva och uttrycka sig musikaliskt. Förutsättningen för att pedagogerna ska kunna skapa musik med barn i daghem är att de känner till och har erfarenhet och upplevelser av de musikaliska grundelementen. Då flera av de olika musikaliska elementen kombineras till en helhet kan resultatet kallas komposition. En rytm, en text eller en melodi kan, enligt Sæter, utgöra utgångspunkt för en kompositionsprocess. Pedagogens eget förhållande till musik påverkar i hög grad barnens förhållande till musikskapande. Om de vuxna i daghem leker med ljud, experimenterar med rytmer, klanger, tempo och dynamik stimulerar de barnens eget musikaliska utforskande. Det är fullt möjligt att kommunicera med hjälp av musik i det musikaliskt skapande arbetet med barn. Pedagogerna i daghemmen vinner på att utvidga sin förståelse av vad musik kan vara och kan utnyttjas till.

Sammanfattningsvis kan konstateras att då det handlar om att anlägga ett utvecklingspedagogiskt perspektiv på barns lärande har pedagogerna en viktig uppgift, anser Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Forskarna nämner två sätt på vilka pedagoger kan bidra till att utveckla barns estetiska förmågor. Det första är systematisk variation och det andra är att föra metakognitiva dialoger med barnen. För detta krävs att pedagogen vet vad det är hon eller han vill att barnen ska utveckla och att pedagogen kan samtala med barnen på ett sådant sätt att barnens erfarenheter tydligt synliggörs för såväl pedagogen som barnen själva. Då pedagogerna är medvetna om hur och vad barnen tänker om ett visst fenomen kan de variera de aspekter som är kritiska för att barnen ska förstå ett visst lärandeobjekt. I föreliggande studie ser forskaren, under musikstunderna, olika sätt varpå pedagogerna varierar användningen av grundelementen. Däremot diskuterar pedagogerna inte med barnen för att ta reda på barnens tankar och erfarenheter om musik och de riktar inte i någon större utsträckning barnens uppmärksamhet mot något grundelement för att synliggöra detta. De diskuterar oftast inte grundelementen med barnen. Trots existerande innehåll kan denna variation, på grund av tidigare nämnda orsaker, inte bli synlig för barnen, vilket leder till att det saknas lärandeobjekt på detta område. Man kan ställa sig frågan om pedagogerna alls är medvetna om denna problematik.

DISKUSSION

Pedagogerna varierar användningen av *klangfärger* på olika sätt. De fokuserar både på klangfärger som normalt förekommer i vår närmiljö och på klangfärgen hos olika rytminstrument. Barnen uppmuntras att känna igen ett instrument utifrån dess klangfärg och rytminstrumentens klangfärg anpassas till barnvisornas texter. Pedagogerna varierar klangfärgen genom att återge olika djurläten. De ger barnen möjlighet att själva producera varierande klangfärger med röst och kropp och varierar på detta sätt aktiviteter som fokuserar klangfärg. De använder sig däremot inte av ljudsagor och ljudkulisser, vilket ytterligare kunde stimulera intresset för klang och klangfärg. Då det gäller *dynamiken* i musiken anpassar pedagogerna dynamiken så att den motsvarar textbudskapet i barnvisorna. De riktar barnens uppmärksamhet mot motsatsparet stor – liten och kombinerar det med begreppen starkt – svagt, vilket gör de dynamiska förändringarna mer konkreta för barnen. Som ovan framgår använder sig pedagogerna varken av dynamiska förändringar i färdigt bandad musik eller vid spel på melodiinstrument, vilket kunde ge barnen en kroppslig erfarenhet av dynamiska förändringar. Barnen i undersökningen får inte utföra experiment med ljud förknäpade med varierande dynamik för att få erfarenheter av hur dynamiken påverkar upplevelsen. Däremot uppmanas de att utföra olika kroppsrörelser för att skapa variation i ljudstyrkan. Inga förklarande diskussioner förs kring begreppen klangfärg och dynamik, vilket resulterar i att det inte är säkert att barnen uppfattar och erfar den variation av aktiviteter som återfinns i pedagogernas handlingar där klangfärg och dynamik ingår.

Aktiviteter som fokuserar musikens *rytm* kan iaktas i pedagogernas handlingar på följande sätt. Pedagogerna ber barnen imitera deras sätt att ackompanjera barnvisorna då de spelar eller klappar barnvisornas ordrytm. Sæter (2006) betonar att lek med rytmer kan ha sin utgångspunkt i ordens stavelser. I jämförelse med pulsen anses ordrytmen vara lättare för de yngsta att följa. Ibland händer det dock att pedagogerna vill att barnen ackompanjerar en barnvisa genom att spela grundpulsen på olika rytminstrument. De följer någon enstaka gång barnens motoriska aktiviteter med en tydlig jämn puls på ett rytminstrument. Några av pedagogerna stöder också barnvisornas grundrytm med ett jämnt gitarrackompanjemang. De ger upplevelser av *tempoväxlingar* i spel på rytminstrument, i rörelselekar och i dramatiseringsövningar. Barnen får också ta del av aktiviteter som bygger på vals- och marschrytmer. Pedagogerna riktar sällan barnens uppmärksamhet mot variationerna i rytm och tempo och de för inga egentliga diskussioner kring dessa fenomen med barnen.

Pedagogernas fokusering på *harmonier* har en mycket undanskynd plats i de musikaliska aktiviteterna i daghemmen. Detta beror till stor del på att pedagogerna sällan lyssnar aktivt på musik tillsammans med barnen. Endast en gång får barnen dansa till färdigt inspelad musik under en musikstund i ett av daghemmen. Pedagogerna sjunger oftast barnvisorna utan ackompanjemang på ett melodiinstrument. De ger inte heller barnen möjlighet att spela på melodiinstrument som t.ex. tonboxar, xylofoner, metallofoner eller kantele där de enskilda tonerna tillsammans kunde bilda ackord och harmonier. Någon enstaka gång ackompanjerar några av pedagogerna barnvisorna på gitarr och en gång

DISKUSSION

under datainsamlingen får barnen i ett av daghemmen lyssna till pianospel. Då fokus på harmonier intar en så tillbakadragen roll under de ledda musikstunderna får barnen ringa erfarenheter av samklang. Kunskap och erfarenhet av harmonier skulle ge dem en mer fördjupad upplevelse av musiken så att den i högre grad skulle beröra deras känslor och sinnen.

Musikens *form* får också den en undanskynd plats i pedagogernas handlingar och aktiviteter. Pedagogerna använder sig av musikens form genom att anpassa rörelsemönster, sång och spel till barnvisornas form. De lyfter framförallt fram refrängerna genom att betona dem med spel på rytminstrument eller genom olika rörelsemönster. Pedagogerna uppmanar barnen till tystnad före och efter en musikaktivitet speciellt då rytminstrumenten ingår i musikaktiviteten. Sæter (2006) anser att dans och rörelse visualiserar formen eller uppbyggnaden av musiken eftersom kroppen kan uttrycka kontrasterna i musiken. Själva formen i musiken kan också vara en utgångspunkt för en danskoreografi. Det förekommer emellertid aldrig att pedagogerna fokuserar på och har musikens form som utgångspunkt för en danskoreografi. Verbalt riktar de så gott som aldrig barnens uppmärksamhet mot vare sig harmonier eller musikens form.

Som det framgår ovan varierar pedagogerna aktiviteter som hör ihop med de musikaliska elementen i samband med musikaktiviteterna. De skulle dock kunna fästa betydligt större vikt vid aktiviteter som fokuserar harmonier och musikens form. Pedagogerna kunde också i mycket högre utsträckning än vad de nu gör rikta barnens uppmärksamhet mot samtliga grundelement och föra meta-kognitiva dialoger med barnen, så att de skulle komma underfund med hur barnen tänker kring dessa fenomen. Detta skulle också hjälpa dem att variera de aspekter som de anser vara kritiska för att barnen ska förstå det aktuella lärandeobjektet. Det gagnar barnens lärande om pedagogerna lyckas variera den aspekt som de vill att barnen uppmärksammar samtidigt som de övriga musikaliska elementen hålls så konstanta som möjligt.

Det framkommer i resultaten att pedagogerna använder sig av sångtexterna på ett sådant sätt att det möjligen främjar barnens språkförståelse. Då de väljer att fokusera på musikens grundelement som lärandeobjekt betyder det inte att barnens språkutveckling inte får stimulans. Tvärtom leder det till att fokus på aktiviteterna ökar och variationen på aktiviteterna blir större. Exempel på detta är att språk bygger på klangfärg i röster, nyanser och tonlägen. Ett annat exempel är att ordrytmen stöder och utvecklar barnens förmåga att dela in orden i stavelser. Utvecklandet av barnens rytmiska förmåga påverkar positivt färdighetsutvecklingen vid t.ex. läs- och skrivinläring. Likaså lär sig barnen de begrepp och det språk som är bundet till en musikalisk kontext då pedagogerna och barnen samtalar med varandra.

DISKUSSION

Barnens fokusering på musikens grundelement

Barnens fokusering på musikens grundelement belyses av de omedelbara uttryck som barnen visar som kan kombineras med grundelementen. Musikstunderna är i stort sett helt vuxenstyrda, vilket leder till att barnens omedelbara uttryck inte alltid uppmärksammas.

Det barnen visar är rörelseuttryck som respons på sång. Barnen tar på så sätt fasta på grundelementen *rytm och tempo*. Då de lyssnar eller sjunger med i barnvisor, som har en tydlig rytm, börjar de ofta på eget initiativ vifta, stampa eller hoppa. En tydlig stegrytm på trumma ger också barnen impuls att marschera, hoppa eller annars röra sig. Detta överensstämmer väl med Sæters (2006) erfarenheter av hur barn uttrycker musikens rytm. Sæter konstaterar samtidigt att lek med imitation och improvisation av rytm-mönster på trummor kan utgöra grunden för fortsatt musikalisk kommunikation. Pedagogerna i föreliggande studie verkar inte känna till detta.

Sæter (2006) har vidare lagt märke till att snabba tempon uppskattas av barnen och roar dem. Också detta överensstämmer med resultatet i undersökningen. Det framkommer tydligt att många barn föredrar snabba rytmiska barnvisor framför långsamma. De snabba rytmiska melodierna leder till att de självmant rör på sig på olika sätt och försöker kroppsligen följa rytmen och tempot i musiken. En del barn lyckas under korta stunder följa pulsen eller rytmen i musiken, medan andra inte klarar det. Hur väl de lyckas tycks inte påverka eller minska glädjen i deras musikaliska uttryck. Barnen visar stort engagemang och glädje och önskar ofta aktiviteter av detta slag.

Ett annat tydligt musikaliskt uttryck som kan relateras och bindas till musikens grundelement, är barnens omedelbara användning av olika *ljud med varierande klangfärg*. Barnen förstärker spontant olika sånglekar med lämpliga ljud. Det är orden eller sammanhanget i texterna som ger associationer till olika ljud med specifik klangfärg t.ex. till billjud, ånglok eller olika djurläten. Barnen förstärker också sina egna yttranden och ersätter enskilda ord med ljud som har skiftande klangfärg. Det verkar som om barnen finner glädje i att experimentera med olika ljudklanger och läten, eftersom de ofta självmant skapar sådana med hjälp av sin egen röst.

Sammanfattningsvis kan noteras att barnens omedelbara uttryck hämmas något av att musikstunderna är så vuxenstyrda. Ett uttryck som dock kan spåras under de ledda musikstunderna är rytmen i barnvisorna som barnen använder sig av. Barnen börjar spontant röra på sig då rytmen är medryckande och tydlig. Snabba tempon uppskattas av och roar barnen. Detta överensstämmer också med Sæters (2006) resultat. Barnen använder likaså självmant olika ljud med varierande klangfärg för att förstärka sånglekarna med lämpliga ljud och för att förstärka sina egna yttranden, samt för att ersätta enskilda ord i sin kommunikation. Det framgår att pedagogerna har lyckats väcka barnens intresse för klangfärger ge-

DISKUSSION

nom att rikta deras uppmärksamhet mot klangfärger på många olika sätt. (Jmf pedagogernas fokusering på klangfärg). Då det gäller de övriga grundelementen uppmärksamgör pedagogerna inte barnen på dessa i samma utsträckning som de gör med grundelementet klangfärg. Det är intressant att notera att barnen självmant använder sig av klangfärgsljud även då de kommunicerar med andra. Detta kan ses som ett tecken på att barnen i föreliggande studie fått erfarenheter av fenomenet klangfärg.

7.2.4 Instrumentanvändning

I Grunderna för planen för småbarnsfostran (2005) nämns att barn ska erbjudas möjlighet att på ett mångsidigt sätt få ta del av musik bland annat genom att spela på olika instrument. Endast några av pedagogerna på de småbarns-avdelningar som deltar i denna studie ger barnen möjligheter till upplevelser av att spela på olika rytminstrument.

Pedagogernas undervisning i instrumentanvändning

Pedagogerna påminner och upplyser ofta barnen om hur sköra instrumenten är och hur viktigt det är att hantera dem varsamt. Det framgår också att de anser att det är viktigt att barnen känner till instrumentens klang och klangfärg och att de kan namnge instrumenten. Pedagogerna undervisar också barnen hur de ska spela på instrumenten på ett traditionellt sätt. Sundin (1988) lyfter fram musikalisk socialisation som ett begrepp som bl.a. innefattar hur ett barn genom sina erfarenheter tillägnar sig omgivningens musiktraditioner och hur ett barn uppfattar att sjungande och spelande ska ske. I föreliggande studie får barnen genom pedagogernas instruktioner och handlande erfarenheter och upplevelser som indikerar att instrument är värdefulla föremål som ska trakteras med stor varsamhet. Barnen får också lära sig att det är viktigt att känna igen rytminstrumenten på deras klangfärg och känna till vad de olika instrumenten kallas. Likaså får de tack vare pedagogernas insats lära sig att det finns regler för hur de traditionellt ska hålla i och spela på de olika instrumenten. Pedagogerna fokuserar alltså på både instrumenthantering och instrumentkänedom i samspelet med de små barnen under musikstunderna.

De pedagoger som i denna undersökning använder sig av rytminstrument under musikstunderna i daghemmen är måna om att ge detaljerade verbala instruktioner om hur barnen ska hålla i respektive instrument för att kunna skapa den bästa tänkbara klangen. De fungerar som normbildande modeller vilkas handlingar barnen ska imitera. De ber barnen iaktta och koncentrera sig på hur de ska spela på och använda olika instrument på ett traditionellt sätt. Samtidigt ger pedagogerna barnen frihet och möjlighet att själva bestämma på vilket sätt de vill spela på de olika instrumenten. Att titta och imitera är, enligt Hanna och Melzoff (1993), grunden för småbarns lärande. De allra flesta barnen i min stu-

DISKUSSION

die väljer också att imitera pedagogerna då dessa visar hur man ska hålla i och spela på rytminstrumenten.

Forskarna Hay, Stimson och Castle, refererade i Lindahl (1996), anser att när småbarn imiterar, kopierar de inte bara andras rörelser utan anammar också ofta innebörden av handlingen. Enligt Lindahl (1996; 1998) innebär imitation en fokusering av medvetandet på att rätta handlingen efter aktivitetens innebörd. Småbarn imiterar och upprepar handlingar för att så småningom lära sig hur de ska agera då de själva fått innebördsförståelse för handlingen. Genom pedagogernas instruktioner och handlande får barnen i föreliggande undersökning genom imitation erfarenheter av hur olika kombinationer av hjälpmedel såsom handgrepp, anslagsstyrka och tillverkningsmaterial påverkar instrumentens ljud och klang.

Sammanfattningsvis kan framhållas att pedagogerna i sin undervisning i instrumentanvändning fokuserar två olika lärandeobjekt nämligen instrumenthantering och instrumentkänedom. Då det gäller instrumenthantering visar det sig att de anser det vara viktigt att barnen lär sig handskas varsamt med instrumenten. Pedagogerna koncentrerar sig också på att ge barnen instrumentkänedom. De nämner ofta vad rytminstrumenten kallas då barnen musicerar. Pedagogerna strävar efter att barnen ska känna igen rytminstrumenten utgående från instrumentens klangfärg och ljud och de undervisar om hur man spelar på instrumenten på ett traditionellt sätt. De riktar således barns uppmärksamhet mot dessa lärandeobjekt. Enligt Johansson (2008) når man dock inte nivå tre eftersom de inte försöker utveckla barns sätt att tänka om sitt eget lärande.

Pedagogerna kunde också ge barnen möjlighet att fritt experimentera och spela på de olika rytminstrumenten. Samtidigt borde de också ta med melodinstrument såsom tonboxar, xylofoner och metallofoner samt lättare stränginstrument i musikaktiviteterna och låta barnen få erfarenheter av många olika slags instrument.

Barnens omedelbara uttryck vid instrumentanvändning

De deltagande barnen är mycket intresserade av att erövra en musikalisk värld, full av olika slags instrument som tillrättalagts för dem. Enligt Illeris (2001) är barns erövring av den värld som omger dem det som kännetecknar deras generella lärande. Barnen tar enligt Säljö (2000) inte passivt emot information, utan de konstruerar själva sin förståelse av omvärlden, eller i detta fall av instrumentvärlden genom att själva vara aktiva. Enligt Grunderna för planen för småbarnsfostran (2005) ska barnen få ta del av musik för att få grundläggande erfarenheter på musikens område och också för att kunna stimulera och utveckla sin fantasivärld och den estetiska dimensionen i sinnevärlden. Det är också viktigt att barnen fritt får undersöka instrument och att de får förverkliga sina konstnärliga idéer, sägs det i planen för småbarnsfostran. Ramfjord (2006) konstaterar att då små barn lyssnar till och skapar musik stimuleras musikaliteten.

DISKUSSION

McPherson (1998) beskriver musikalisk kreativitet som utvecklande och den innefattar en cyklisk process av utformande och experimenterande som leder till en högre form av musikalisk förmåga. Barnen bör ges möjlighet att experimentera fritt med musik under en lång tidsperiod för att de ska kunna ta till sig nödvändig kunskap och upptäcka sin egen kreativa potential, hävdar McPherson. Det är naturligt för barnen att experimentera med och utforska musik. Det här gör de genom att improvisera och även komponera egna melodier. Ett barn som improviserar på ett instrument kan njuta lika mycket av upplevelsen att utforska kontexten som av uppnått resultat. Nöjet finns i aktiviteten, anser McPherson. Detta är mycket påtagligt i föreliggande studie. Barnen strålar av glädje då de spelar på och utforskar de olika instrumenten. Min känsla är att pedagogerna som deltar i undersökningen inte har kunskap om hur viktigt det är att barnen ska få experimentera fritt med olika instrument för att utveckla sin musikalitet och sitt kreativa musikskapande.

Lindahl (1996) observerar i sin forskning småbarns erfärande och lärande, genom att följa småbarns uppmärksamhetsriktning dvs. det barnen själva väljer att rikta sitt medvetande mot och det som de på det sättet väljer att lära sig. Resultaten visar att barnens upplevda värld speglas i deras handlingar. För att få nya erfarenheter riktar de sitt medvetande mot olika fenomen i omgivningen. På så sätt utvecklas deras egna erfarenhetsbaserade föreställningar om världen. Jag följer barnens uppmärksamhetsriktning i den tillrättalagda miljön med utvalda musikinstrument. Så gott som alla barn riktar sin uppmärksamhet mot de olika instrumenten och några av barnen finner snabbt ett speciellt instrument som de intensivt experimenterar med och spelar på. En del barn ackompanjerar själva sitt sjungande med spel på något instrument.

Barn har redan tidigt behov av att få erfarenheter och att förverkliga egna avsikter, påpekar Lindahl (1996). De styr sitt erfärande genom att hålla kvar fokus. Småbarns lärande har samband med barns önskan att bemästra sin kropp och sin omvärld. Lärandeavsikten kan, enligt Lindahl, uttryckas så att barnet har en vilja att lära sig bemästra något, vilket motiverar barnet att öva. Barnen fokuserar ofta på användandet av olika föremål som här motsvaras av de olika instrumenten. I Orffs undervisning lär sig barnen att fritt reagera på sina känslor genom att skapa egen musik. Orff nämner att förmågan leder till fortsatt tillväxt och utveckling och den representerar medlet genom vilket musikalisk undervisning fostrar hela personen (Brown, 1987).

Barnen riktar sitt medvetande mot olika fenomen i omgivningen för att vinna nya erfarenheter och kunna utveckla sina egna erfarenhetsbaserade föreställningar om världen, fastslår Lindahl (1996). Resultatet visar att en del barn utövar ett *lugnt och koncentrerat musikutövande* och väljer själva det instrument som de under en lång tid (upp till 30 minuter) fokuserar, koncentrerar sig, samt spelar på. Dessa barn kan under långa stunder hålla fast vid sina egna avsikter, dvs. att spela och experimentera på instrumentet de valt, trots att de blir störda

DISKUSSION

av de andra barnens musicerande. Lindahl (1996) anser att detta att barn kan fokusera medvetandet är en viktig förutsättning för småbarns lärande. Koncentration hos små barn i en bestämd riktning skärper, enligt Lindahl, barnens sinnen och höjer deras medvetandenivå. Att kunna hålla fast vid egna avsikter kräver stor fokusering i kombination med intresseengagemang.

Flohr (1985) konstaterar att småbarn i två till fyraårsåldern befinner sig i en musikalisk utveckling där den motoriska energin betonas och där de motiveras av känsloperception, visuell tillfredsställelse och hörseltillfredsställelse. Barnen på småbarnsavdelningarna visar glädje och entusiasm då de experimenterar och spelar på de olika instrumenten. Vissa barn skapar en mångfald av olika klangfärger på kort tid, då de byter instrument i rask takt. Utgående från barnens energi och upptäckarlust sker en *flyktig fokusväxling vid instrumenthantering*. Barnen ger sig inte i någon större utsträckning tid att samspela och kommunicera med de andra barnen. De riktar hela sin uppmärksamhet på de nya intressanta klangfärger, harmonier och samklanger som de själva åstadkommer. De lär sig genom sitt eget experimenterande hur de ska spela på instrumenten för att det ska låta bra. De instrument som barnen visar sig vara speciellt intresserade av är golvtrumma, minipiano, sambarör, kantele och tonboxar. Denna kategori-beskrivning överensstämmer väl med det Flor beskriver.

Enligt Swanwick och Tillman (1986) utforskar barn i ett- till treårsåldern gärna olika klangfärg och barnen visar sig vara fascinerade av ytterligheterna i dynamiken. Barnens utveckling är här kopplad till deras agerande. Flohr (1985) konstaterar att små barn ofta ser bort då de spelar på olika instrument. Då barnen i studien spelar på ett instrument som de tycker om, ser de istället mycket intensivt på sina händer och fingrar och koncentrerar sig under långa stunder på sitt spel för att träffa rätt tangent eller sträng.

I fyra- till sexårsåldern blir barnen intresserade av instrumentens ljud och vill därför utforska dem, hävdar Flohr (1985). Resultaten i min studie visar att redan i åldern ett till tre år experimenterar och undersöker barnen instrumenten mycket målmedvetet och noggrant i musikhörnan. Flor kan se att barn i sex och sju års ålder använder sig av upprepning och verkar ha utvecklat ett formsinne. Resultaten i föreliggande studie visar att några barn i två- till treårsåldern upprepar samma tonstegsmönster ett tiotal gånger med en relativt jämn puls. Swanwick och Tillman (1986) konstaterar att barn i fyra- till femårsåldern börjar behärska instrumentteknik och får så småningom kontroll på en jämn puls. Barnen i föreliggande undersökning är mycket kompetenta och koncentrerar sig. Barnen i åldern mellan 1 år och 11 månader och två år och 11 månader kan fokusera medvetandet på ett speciellt utvalt instrument, trots att de blir störda av de andra barnens musicerande. De använder sig av upprepning och klarar av att hålla en jämn puls. De kan även fokusera och imitera de andra barnens musicerande. Samtidigt är de roade av de andra barnens experimenterande. Ett av de mest intressanta resultaten är kanske det barnen i denna nämnda ålder klarar av vissa musikaliska färdigheter som de enligt den tidigare musikforskningen (bl.a.

DISKUSSION

Flohr; 1985 och Swanwick & Tillman; 1986) behärskar först i fyra- till sjuårs-åldern.

Barnen på småbarnsavdelningarna sjunger själva med då de spelar på något instrument. En del av dem sjunger kända barnsånger med text och melodi medan andra nynnlar svagt melodier till sitt spel. Det förekommer också att barnen hittar på egna sånger och texter. I de egna sångerna kan man höra delar av kända sångtexter som varvas med beskrivningar av egna upplevelser, erfarenheter och känslor. Lindqvist (1989) konstaterar att små barn ibland kan sjunga sångtexter redan innan de kan tala och att de utvecklas då de leker med musik och toner. Det är främst ljudklanger som lockar barn att sjunga med. Sundin (1995) anser att barns nynnande under sitt andra levnadsår så småningom börjar likna den melodi som sjungits eller spelats tidigare för dem. Resultatet av analysen visar att några av barnen i två- till treårsåldern sjunger kända barnvistexter och melodier i sin helhet med ord och autentisk melodi.

Föreliggande studie visar att de små barnen ibland tar en paus i sitt eget spelande för att se och lyssna på andra musicerande barn. Under dessa noggranna iakttagelser av de andra barnens musicerande uppvisar barnen ofta ett stort intresse, glädje och genuin entusiasm. Det iakttagande barnet börjar också ofta imitera det aktivt musicerande barnet. Då barnen observerar och fokuserar ett annat barns aktivitet, eller härmar det, illustrerar detta hur småbarnen i en valsituation fokuserar sitt medvetande. Detta visar sig också, enligt Lindahl (1996), ha betydelse för småbarns oavsiktliga lärande. Hanna och Melzoff (1993) fastslår i sin forskning att barn föredrar att imitera andra barn hellre än vuxna. Barnen visar sig även vara mer sociala i umgänget med obekanta barn än med obekanta vuxna.

Peery och Peery (1987) visar att en del barn kan ha färdigheter inom musikens område som andra barn saknar. Forskarna vet inte varför dessa barn behärskar vissa musikaliska färdigheter, medan det för de andra tar längre tid att utvecklas musikaliskt. De flesta av forskarna (bl.a. Jørgensen 1982; Gordon 1987; Hammershøj 1997; Swanwick och Tillman 1986; Sundin 1995; Lind och Neuman 1982; Bjørkvold 1994; Hargreaves 1986; m.fl.) poängterar att det är viktigt att barnen så ofta som möjligt får komma i nära kontakt med musik. För att barnens musikförmåga ska utvecklas bör de få experimentera fritt med musik under en lång tidsperiod. På detta sätt kan de tillägna sig nödvändig kunskap på musikens område. Följden av att experimentera fritt leder också till att förmågan att förstå och ta till sig musikaliska idéer utvecklas.

Sammanfattningsvis kan konstateras att barnen visar stort intresse för och tilltalas av den tillrättlagda musikaliska miljön. En del av barnen vill snabbt prova och spela på så gott som alla instrument de kan finna i instrumenthörnan och skapar på detta sätt medvetet eller omedvetet en mängd olika klangfärger. Ofta utforskar dessa barn snabbt en rad instrument, experimenterar med dem och spelar på dem. Intresset för experimenterandet av och spelandet på instrumenten avtar hos dessa barn efter ca 10 till 15 minuters spelande. Andra barn koncen-

DISKUSSION

trerar sig genast från början på sitt spelande och deras musicerande kännetecknas av ett lugnt men intensivt koncentrerat musikutövande. Detta sker vanligtvis på ett instrument som barnen själva valt och som blir deras favoritinstrument. De kan också alternativt under långa stunder ackompanjera sin egen sång med instrument och iakttar koncentrerat de andra barnens improvisationer. Dessa barn måste i regel avbrytas efter ungefär 30 minuter i sin verksamhet, eftersom de annars skulle gå miste om andra förehavanden, såsom lunch, dagsvila eller utevistelse.

Enligt McPeherson (1998) kan barn som improviserar på ett instrument njuta lika mycket av upplevelsen att utforska instrumentet som av det musikaliska resultat barnet presterar. Det framgår tydligt att barnen är intresserade av den uppbyggda musikaliska miljön, eftersom de under så långa stunder omsätter sina avsikter i handling genom att spela på och experimentera med instrumenten. Det är intressant att konstatera att barnen på småbarnsavdelningarna klarar av vissa musikaliska färdigheter som den tidigare musikforskningen (t.ex. Swanwick och Tillman, 1986; Flohr, 1985) anser att barn först i fyra- till sjuårsåldern behärskar. Det är då fråga om färdigheter som att fokusera på ett självvalt instrument och att hålla en jämn puls, att använda sig av upprepning och att upprepa tonstegsmönster samt att fokusera och imitera andra barns spelande. Detta resultat tyder på att barnen tidigt kommit i nära kontakt med musik. Pedagogerna på småbarnsavdelningarna erbjuder barnen musikaliska upplevelser och aktiviteter dagligen eller åtminstone flera gånger i veckan. Den samlade musikforskningen betonar att det är ytterst viktigt för barnens musikaliska utveckling att de så ofta som möjligt får komma i nära kontakt med musik.

7.3 Metoddiskussion

Den metodologiska ansatsen har stor betydelse för vilken metod som väljs för datainsamlingen och hur det insamlade datamaterialet analyseras och tolkas. Den hermeneutiska och delvis också den videografiska ansatsen i föreliggande studie påverkar de överväganden som görs. Syftet med studien är att undersöka den musikaliska lärandemiljön utgående från planerade musikaktiviteter på daghemmens småbarnsavdelningar. Deltagarna i undersökningen studeras och deras beteenden, d.v.s. vad de säger, hur de rör sig och hur de interagerar och använder sig av föremålen omkring dem, analyseras och tolkas. Detta leder till en utökad förståelse av de planerade musikaktiviteterna. I föreliggande studie innebär förståelse en helhetsförståelse där ”delen uttrycker helheten och helheten delarna” enligt hermeneutiska principer (jmf Ödman, 2007).

Jag använder mig av videoobservation som datainsamlingsmetod. Eftersom det videoinspelade materialet kan återses ett obegränsat antal gånger, är det möjligt att fokusera nio olika dimensioner av den musikaliska lärandemiljön i samma observation. Detta får betydelse för att på ett djupare plan förstå de planerade

DISKUSSION

musikaktiviteterna, då variationer av forskningsproblemets olika dimensioner kan studeras samtidigt. Andra observationsmetoder än videoobservation skulle inte kunna erbjuda dessa möjligheter, vilket stöder valet av datainsamlingsmetod. Datainsamlingsmaterialet bedöms som tillräckligt omfattande, eftersom det i undersökningen deltar nio pedagoger och ca 90 barn på sju småbarns-avdelningar i olika delar av Svenskfinland. Jag tillbringar 2–3 veckor på varje avdelning i avsikt att samla in datamaterialet. Delar av materialet är möjligt att analysera och tolka vidare, men det blir aktuellt först i ett senare skede.

Då det handlar om att utforska de planerade musikaktiviteterna på småbarns-avdelningar anses studien vara av explorativ art. Avsikten är att synliggöra pedagogernas och barnens samspel och handlingar, tolka deras agerandemönster för att skapa en bild av dessa i den studerade miljön. Analysen i studien följer därför ingen färdigt uppgjord modell. En explorativ ansats innebär att kategorier växer fram utgående från insamlade data under forskningsprocessens gång. Jag närmar mig så förutsättningslöst som möjligt forskningsområdet för att få kunskap om vad som sker i denna miljö.

Stensmo (1994) anser att forskare bör studera människan i hennes verksamheter därför att människans aktiviteter alltid är målinriktade och bestäms av behov och motiv. Jag försöker i föreliggande studie fånga planerade musikaktiviteter i den musikaliska lärandemiljön för att upptäcka och uppmärksamma det som sker i barnens vardag. Pedagogerna och barnen förväntas agera naturligt utan min påverkan. Om detta uppnås och förverkligas kan alltid diskuteras. Pedagogerna och barnen videofilmas huvudsakligen i sin trygga, invanda miljö och samtliga pedagoger visar sig ha en positiv attityd till forskningen, vilket kan ses som en optimal utgångspunkt. Lindahl (2002) poängterar att vuxna ofta reagerar på olika sätt då de observeras med videokamera. Den vuxna pedagogen kan ha olika förväntningar på projektet vilket kan visa sig i bristande uppmärksamhet, intressestörningar, stress eller forcerat beteende. Om så sker i föreliggande undersökning är svårt att veta. Lindahl anser att detta problem kan minimeras genom att ge den observerade personen tid att vänja sig vid att ha fokus på sig. Då videoobservationerna i föreliggande studie pågår nästan dagligen under några veckors tid torde de medverkande ha vant sig vid observatören. Lindahl (2002) har erfarenhet av att yngre barn sällan reagerar på att bli videofilmade. Detta överensstämmer med mina iakttagelser. Trots att barnen inte ges tid att vänja sig vid min närvaro i den av mig tillrättlagda musikaliska miljön med olika instrument, riktar barnen inte sin uppmärksamhet mot mig. Barnen ges möjlighet att besöka denna miljö endast en gång och forskaren sitter då ett par meter från barnen. Hur mycket forskarens närvaro trots allt påverkar barnen är svårt att påvisa.

I kapitel 5.4 lyfts de kriterier fram som har betydelse för kvalitativa studiers reliabilitet och validitet. I fråga om studiens reliabilitet kan nämnas att det i vissa fall är fullt möjligt att en upprepning av föreliggande studie ger ett oförändrat resultat. Speciellt gäller detta den kvantitativa delen. Lincoln och Guba (2000)

DISKUSSION

anser att det vid kvalitativ forskning trots allt är viktigare att resultaten har en mening än att andra ska få samma resultat som forskaren då analysen och tolkningen görs på samma sätt. Då det gäller studiens validitet eller resultatets trovärdighet är det viktigt att läsaren kan lita på forskarens tolkning. Jag har tillbringat många timmar i de olika daghemmen, vilket kan resultera i att förståelsen något påverkat tolkningen av materialet. Detta tas dock i beaktande bland annat genom att läsaren ges möjlighet att i resultatredovisningen ta del av episodbeskrivningar och citat av dialoger mellan pedagoger och barn.

Gadamer (1997) understryker att tolkningar där forskaren är väl förtrogen med området kan drivas aningen längre än tolkningar av sådant som äger rum utanför forskarens meningshorisont. I en dialektisk tolkningsprocess försöker inte tolkaren uppnå en intellektuell förståelse, utan tolkningsprocessen ska leda till att låta en värld öppna sig. I stället för kunskapsmässig och kognitiv färdighet bygger en subjektiv kunskapssyn på en betoning av dialogens, diskussionens och aktivitetens upptäckande och uppmärksammande uttryck. Jag har varit mån om att låta den musikaliska lärandemiljön med planerade musikaktiviteter öppna sig så förutsättningslöst som möjligt och jag analyserar och tolkar materialet utgående från min egen förståelse och kunskap.

7.4 Pedagogiska implikationer

Idag kan musiken inte väljas bort för den finns i princip omkring oss var vi än rör oss. Den musik vi dagligen kommer i kontakt med är oftast inspelad och har därmed mixats ett otal gånger. Den är därför nästan till perfektion felfri. Det musikaliska klimatet i världen är mycket tufft och konkurrensen är hård. Det är klart att detta också påverkar de pedagoger som musicerar med barnen i daghem och skolor. Många känner att de inte är tillräckligt bra på att sjunga och upplever sig inte vara musikaliska, därför att de inte kan spela något musikinstrument. Pedagogerna i daghemmen turas vanligtvis om att leda olika aktiviteter med barnen, och ibland deltar alla pedagoger i vissa daghemsaktiviteter. Det är intressant att observera att musikstunderna avviker från detta mönster. Oftast leds musikstunderna av en och samma pedagog och han eller hon leder också hela gruppen på egen hand. De övriga pedagogerna sysselsätter sig under musikstunderna med annat arbete. Det verkar som om daghemspedagogerna valt den person att leda musikstunderna som de anser vara bäst på detta.

I mötet med studerande som inleder sina barnträdgårdslärostudier eller aktiva pedagoger på fältet, märks att många av dem har en klar uppfattning om sin musikaliska förmåga. Det är få av dem som anser sig vara musikaliska. De flesta hänvisar till låga betyg i sång, traumatiska sångprov eller misslyckanden i försöket att lära sig musikens teori eller att spela på ett instrument. Av detta framgår tydligt hur starkt musikalitet ännu i dag relateras till sångförmåga, förmåga

DISKUSSION

att läsa noter och ibland till att kunna spela ett instrument. Ändå lyssnas det dagligen på musik. De flesta sjunger dock förutsatt att ingen annan är närvarande. Många har dans i någon form som hobby och några har spelat något instrument som barn men slutat spela i tonåren. De allra flesta anser att musikaliteten är en medfödd förmåga. Man är antingen musikalisk eller omusikalisk. Här är det viktigt att veta att musikalitet också kan komma till uttryck på många andra sätt än genom att kunna sjunga rent eller att ha lätt för att lära sig spela på ett instrument. Inte ens professionella musiker är kunniga inom alla musikens områden. Dessutom är det viktigt att inse att sångförmågan inte är oföränderlig. Den går att utveckla på samma sätt som alla andra områden inom musik. Det skulle vara önskvärt att alla pedagoger skulle delta i musikstunderna i daghemmen och att var och en av dem skulle få bidra med det som de musikaliskt känner för och tycker om. Någon kunde kanske ta upp musiklyssnande under musikstunden, en annan rörelse till musik t.ex. kreativ dans och en tredje kunde ge barnen kunskap om instrumentens värld. På detta sätt skulle musikstunderna bli mer variationsrika och mer givande för barnen.

Pedagogerna borde själva få utvidgad kunskap om vad musikalitet är och de borde få ta del av fortbildning inom musik som skulle ha som mål att stärka deras självkänsla, förkovra deras förmågor och eventuella dolda talanger i musikutövandets olika former. Därtill borde de få kunskap om hur de kan bidra till att barn utvecklar sin musikalitet under musikstunderna genom att ha som mål att fokusera och variera musikens olika element. Under de studerade musikstunderna skapar pedagogerna inga systematiska mönster av variation och invarians för att hjälpa barnen att urskilja väsentliga aspekter med fokus på musik. De för heller inga metakognitiva samtal med barnen vilket skulle vara viktigt med tanke på att lärandeprocessen skulle bli föremål för uppmärksamhet och barns förståelse för musik skulle öka. Pedagogerna borde också få insikt i hur de ska gå till väga för att använda musiken som medel så barn utvecklar andra förmågor. Enligt Sæter (2006) är musiken ett fantasiskt medel för att främja barns språk, motorik, fantasi, känslomässiga förmågor, intellekt, sociala kompetens och koncentrationsförmåga samt kroppsmedvetenhet. Pedagogerna behöver inte utesluta det ena för det andra utan de kan använda musiken som både medel och mål. Då pedagogerna gynnar barns musikalitet utvecklas som en följd härav också andra områden. En sång kan inte sjungas utan att barnen får språklig stimulans i form av meningar, segmentering av ord, prosodi, intonation, rytm och dynamik m.m. Pedagogerna kan med fördel använda musiken som både mål och medel men det viktiga är att hon eller han är medveten om sina val och kan motivera dem.

Glädjande nog kan noteras att musikstunderna i daghemmen är en ofta förekommande verksamhetsform. Pedagogerna värnar om musikaktiviteterna och de är övertygade om att småbarn gagnas av musikutövning i grupp. De förmedlar också ett betydelsefullt musikaliskt kulturarv till barnen i form av gamla traditionella och nyare barnvisor. Pedagogerna i studien visar ett vänligt och trevligt sätt

DISKUSSION

mot barnen och det är tydligt att de anstränger sig för att ge barnen positiva upplevelser i musikens tecken. De kunde dock i mycket större omfattning än de gör utgå från barnen, ge barnen större utrymme och frihet under de ledda musikstunderna. I dag i det moderna samhället är det viktigt att pedagogerna ser barn som kompetenta individer med rättigheter att vara delaktiga i sitt eget lärande och liv (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Pedagogernas föreställningar om småbarns kompetens eller brist på kompetens har utan tvivel, anser Lindahl (2002), stor vikt för vilka förutsättningar de skapar för småbarnens utveckling och lärande. Deras beteende gentemot barnen får därför konsekvenser för barnens lärandemöjligheter, vilket i sin tur påverkar lärandemiljön.

När det gäller barnvisor som sjungs i daghemmen bör pedagogerna bli mycket mer medvetna om och beakta barnvisornas melodiomfång då de väljer ut sångrepertoar för barnen. Pedagoger som arbetar med små barn bör ta i beaktande barnvisornas tonomfång för att barnrösterna inte ska skadas, musikintresset inte ska minska eller att barnens gehörsträning inte äventyras. Pedagogerna bör erbjuda barnen mångsidiga och rika musikstunder där barnen kan sjunga med i sånger med ett tonomfång som hela gruppen klarar av. Att barn utvecklar förmåga att sjunga rent är viktigt i dagens samhälle, eftersom det fortfarande ofta är den förmågan som avgör om ett barn ges möjlighet att delta i musikundervisning. Då barn och unga lär sig sjunga rent, får de positiv respons av omgivningen och de behöver inte uppleva misslyckande vid musicerande i grupp. Under de senaste åren har en ny välkommen aktivitet i musikens tecken dykt upp som tyder på en mer accepterande inställning till personer som har svårigheter att sjunga rent. Det grundas körer för personer som tidigare stämplats som sångligt oförmögna. Många söker sig till dessa körer där sångkunskaperna inte är det viktiga, utan där sångglädjen och gemenskapen mellan körmedlemmarna är det väsentliga. Förhoppningsvis sprider sig denna syn i samhället och möjliggör att flera får ta del av den glädje som musiken kan förmedla. Det är också klart att dessa sångare successivt utvecklar sin förmåga att sjunga rent. Karma (1986) menar t.ex. att det är onödigt att alltid fästa uppmärksamheten vid goda prestationer i musik. Alla kan njuta av musik utgående från sina egna förutsättningar.

De yngsta barnen är under musikstunderna beroende av individuellt bemötande och av att pedagogen kan ta barnets perspektiv. Att ta barnets perspektiv innebär att kunna tolka och leva sig in i barnets värld, anser Lindahl (2002). Pedagogerna i denna studie bygger under musikstunderna upp en pedagogisk miljö, där barns handlingsutrymme begränsas. De borde i stället bygga upp en utvecklingsinriktad lärandemiljö, där barnen skulle få påverka och ta delansvar för sitt lärande och agerande. Lindahl (1998) lägger tonvikten vid ett lärande som initieras av barnet självt genom att det får upptäcka och utforska sin omgivning. Barnet upplever då en tydlig avsikt med sitt lärande. För att detta ska vara möjligt bör pedagogerna i första hand planera musikstunder för betydligt mindre grupper än de gör idag. Om pedagogen ska ha en chans att kunna tolka barnens uttryck och önskemål, ta del av deras tankar och funderingar samt låta barnet upptäcka och utforska sin omgivning krävs smågruppsverksamhet. I sam-

DISKUSSION

spelet med barnet kan pedagogerna sedan utveckla sin förmåga att ta barnets perspektiv.

Pedagogerna skulle också kunna ta upp musikens grundelement i samband med musicerandet med barnen. De borde variera de olika grundelementen melodi, klangfärg, rytm, puls, tempo, dynamik, harmoni och musikens form vid musicerandet. Det är eftersträvansvärt att använda de musikaliska grundelementen som utgångspunkt och mål i verksamheten med små barn för att fokusera på musiken som objekt och inte enbart använda den som medel för annan socialisation. Pedagogerna borde också i sin kommunikation och i sitt samspel med barnen inrikta sig på musikens grundelement. De kunde, enligt Campbell och Scott-Kassner (1995), lämpligen ställa frågor till barnen om t.ex. starka och svaga ljudstyrkor, höga och låga tonhöjder samt korta och långa taktvärden. Pedagogerna använder sig av aktiviteter som är knutna till grundelementen, men de nämner inte för barnen vilket grundelement de utnyttjar eller tar upp i musiken eller sången just då och därför ger de inte barnen möjlighet att uttrycka sin förståelse.

I den för studien tillrättalagda musikhörnan med instrument får barnen möjlighet att fritt och utan att vuxna blandar sig i leken uttrycka sig musikaliskt med hjälp av musikinstrument. Barnen får här, i motsats till vad som sker under de ledda musikstunderna, helt utan yttre påverkan välja fritt, experimentera och utforska instrumenten. McPherson (1998) beskriver musikalisk kreativitet som utvecklande och enligt honom innefattar den en cyklisk process av utformande och experimenterande som leder till en högre form av musikalisk förmåga. Barnen bör ges möjlighet att experimentera fritt med musik under en lång tidsperiod, för att de ska kunna ta till sig nödvändig kunskap och upptäcka sin egen kreativa potential. Det är naturligt för barn att utforska musik och experimentera med den och det gör de genom att improvisera och komponera egna melodier, nämner McPherson. Detta är något som pedagogerna ute på daghemmen borde ta till sig och beakta. Barnen i daghemmen ges inte i dag tillräcklig möjlighet att fritt experimentera, spela på och utforska musikinstrument. De deltagande barnen i studien visar stort intresse för musikinstrumenten. De intresserar sig för de olika instrumenten och spelar på så gott som samtliga instrument och skapar på detta sätt en mängd olika klangfärger. De experimenterar, utforskar och spelar på instrumenten med stor iver och entusiasm. Pedagogerna kunde med fördel inreda en avskild hörna i daghemmet där barnen får frihet att i små grupper spela på olika instrument, improvisera, lyssna på klangfärger och skapa egen musik.

Avslutningsvis kan konstateras att pedagogerna på småbarnsavdelningarna bör informeras om hur viktigt det är, med tanke på barnens musikaliska utveckling, att de fokuserar på musiken som mål. Varje daghem är naturligtvis beroende av sina resurser, men med god vilja och mycket upplysning är det möjligt att förändra musikundervisningen i daghemmen så att musikstunderna blir ännu mera givande och utvecklande för barnen än vad de är i dag.

7.5 Fortsatt forskning

Musiken har, som det nämnts tidigare i studien, alltid intresserat människor men det finns, enligt Stige (1995) och Klerfelt (2002), ytterst lite forskning om småbarn och musik, liksom om småbarn och musikalitet. Pramling Samuelsson m.fl. (2008) konstaterar att den grundläggande forskningen, d.v.s. antalet avhandlingar på svenska om barn och musik, är obetydligt. De anser vidare att det till stor del saknas empiriska studier av hur pedagogerna arbetar med det estetiska innehållet i förskolan och under de tidiga skolåren, samt vilka konsekvenserna blir för barnen gällande lärande. Specifikt efterlyser Pramling Samuelsson m.fl. empiriska studier av hur pedagoger arbetar med estetiskt innehåll i daghem. Uddén (2004) anser i sin tur att sång och rytmisk lek sällan problematiseras i forskning. Pedagogerna på fältet är således i stort behov av forskningsresultat som gäller barns musikaliska utveckling och de behöver också forskning som ger svar på hur de själva ska förhålla sig till barns musicerande och hur de kan inspirera och vägleda barnen musikaliskt.

Denna studie berör de yngsta barnens lärandemiljö på småbarnsavdelningar. Här fokuseras planerade musikaktiviteter och barnens omedelbara uttryck. Det skulle vara intressant att genom användning av det videografiska forskningssättet i ett framtida projekt synliggöra barns självständiga musikaliska uttryck. Det skulle vara betydelsefullt att under en längre tid observera barn i en musikhörna eller musikmiljö. Detta skulle göra det möjligt att upptäcka vad barnen tar fasta på i sina musikaliska uttryck och hur de utvecklar dessa. Vidare kunde individuella nyanser, mönster och variationer i deras skapandeprocess och eventuella kompositioner uppmärksammas och analyseras mera ingående. Det skulle även vara av vikt att forska i äldre barns musikaliska lärandemiljö i daghemmen och följa deras förståelse för de musikaliska grundelementen. Att studera vilken eller vilka de kritiska aspekterna kan vara för att barn t.ex. ska lära sig förstå dynamiska förändringar, tempoväxlingar och musikens form skulle också vara betydelsefullt.

Summary

Introduction and the aim of the study

Music is a part of a human being as a cultural individual. Everyone knows intuitively what music is but a comprehensive, unambiguous definition is difficult to formulate. The reason for this is that music is such a complex and multifaceted phenomenon. This study is based on Fagius and Lagercrantz (2007) and Kaartinen's (2005) definition of the concept of music. Kaartinen believes that music is what individual's experiences as music in the cultural environment in which s/he lives and acts. According to Fagius and Lagercrantz, music consists of a series of unique acoustic properties i.e. pitch effects that create the melody, rhythm, harmony, timbre, and an organised form. These properties form an entity which is radically different from randomly amassed, disorganized sounds, i.e. that which can be called noise. In most cases, the acoustic properties of music render experiences that are melodious and pleasing, while the noise is experienced as disturbing.

Another concept that is important to define is music education. Olsson (2007) considers that the scientific definition of the term includes both the concept of "intentional teaching" and "intentional learning" where the pedagogical intention is central. The general intention is both to teach something and to learn something. Knowledge transference and accumulation of knowledge created in this way is at the core of music education. Olsson believes that music education cannot only be limited to intentional teaching and learning. There is today a practical music education that takes place outside the general institutes of educational, and which is at least as important as formal music training. He believes that people are attracted by music and music education outside of formal music education because of the strong social community that occurs in music making and experiences of music

This study is written from a basic humanistic perspective. In an educational context, the result of a humanistic perspective is that the principal goal of pedagogy is the becoming human being, in other words an education in which the person is at the centre (Uljens, 1998). Humans learn through selecting out the knowledge they have need of at a particular moment. Humans are also seen as social individuals that developed through meetings with other people. The environments they find themselves in influence them and are influenced by them. Through the experiences and frames of reference individuals have for-

merly acquired, they form their own knowledge base. It is this that allows each individual to develop into the unique being he or she is. The humanistic view of human beings further stresses that both heredity and environment are of importance for children's development to proceed, but it is the interplay within the environment, which shapes the child socially, culturally, and biologically. Based on this humanistic approach both the educator and the child need to be active in relation to the knowledge that is to be taught. For the learning to take place the child needs to be allowed to learn through their own practical actions. Child should be met with openness, and tolerance and their creativity, initiative skills and personal responsibility should be emphasised (Hammerlin & Larsen, 1999).

The praxial view of music

Praxial philosophy stresses that music is a situation of specific dependency and a deliberate activity. Music makes it possible for people to express themselves together with others, according to Elliot (1996). The basic idea of the praxial perception of music is, according to Numminen (2005) that not only classical music affects a person's spiritual growth and development, but also lighter music (music with less advanced treatment of counterpoint, instrumentation, and form handling) can also do this. Musical experiences often contribute to deep reflection and this occurs regardless of the kind of music. Numminen interprets the praxial viewpoint to mean that all musical activities, including singing, can be seen as an opportunity for all people. Furthermore, she puts forward the point that everybody can have important and positive experiences by singing. Knowledgeable and cognisant educators that start from the praxial perspective can also offer children a rich stimulating environment. What is important is that educators are aware of and have a notion of music and musicality, which assumes that music is an opportunity for all. Everyone can be developed through this subject and all types of music affect people's spiritual growth, she says. It is also important that educators have an understanding of the fact that musicality cannot be equated with singing ability.

The ontological foundation of the present study rests largely on the praxial perception of music. Similar to Numminen (2005) it is also noted here that it is possible - in fact even likely, that excellence in music requires a certain innate musical potential. However, if this is the case it absolutely does not presuppose a separation into "musical" and "non-musical" individuals, as this often leads to the latter group not being given the opportunity to perform music because they are not admitted to the educational institutions for music as they fail the entrance examination. Music culture and society as a whole would benefit if everyone who is interested in music was given guidance and in this way have the opportunity to realise themselves musically.

Musicality and the musical learning environment

Similar to music, musicality lacks a homogenous concept, even though research in this area has been conducted for more than a hundred years. According to Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen and Makinen (2001), musicality is multifaceted. It is normal for people to have some musical areas more strongly developed than others. A virtuoso of percussion is not automatically a good singer, even though his rhythmic skills are world class. A concert violinist, who plays the most intricate rhythmic patterns on his/her instrument, cannot necessarily dance to the rhythm, and the conductor of a choir can be an expert in the development of a choir, even though s/he is unable reproduce the notes in song. Regardless of everything anyone can develop and enhance their musicality.

Most adults have some idea of their own musicality. Memories of childhood related to feelings of having succeeded or failed at making music often make an impression on thoughts and attitudes. Karma (1986), says that it is not always necessary to draw attention to a good performance in musical training. Everyone can enjoy music based on their own merits. Many cultures do not make a division between the musically talented and untalented people, because it is not important when everyone can be involved in the music making. In Finland, there is an extensive network of music educational institutions that make it possible for many to pursue music. However, at the same time as part of the population is given a musical education, others are left completely outside of this opportunity and think that music is not meant for them. Lehtonen (2004) notes that it is already made clear to children at an early stage of life by their surroundings whether they are musically gifted or not.

These perceptions of musicality are based on the fact that music is often linked to a latent mystical gift. The perception that a person is either musical or unmusical, are general and outdated. Nowadays, there is research in this field that proves that all people can develop their musicality (von Bonsdorff, 2008). Numminen (2005) researched, among other things, whether vocal exercises require a special talent or if anyone can learn to sing. In her dissertation she shows that even adults classified as having no vocal ability can be developed if not into a full-fledged singer, then at least " a singer in development, " as she decided to call them. These "singers in development" succeeded, after 1 ½ years of group and individual instruction, to sing some of the songs accurately with the aid of a piano or by the teacher singing along with them. Some participants were even able to sing the songs without any external support.

This study is based on the view that all children are born musical. In the womb, the child is already receiving musical impressions, and the newborn child is surrounded by a world filled with sounds, murmurs, and music. Ramfjord (2006) notes that children, in addition to being surrounded by a world of music, also have an entire musical world within themselves. This world, where musical ability and delight prevail, can at an early stage be recognized and encouraged.

When young children have positive experiences of listening to and creating music their musicality is stimulated. Children's musical world is largely ruled by adults and therefore it is important that educators have insight into how children develop musically and how to plan diverse and comprehensive musical activities. The cultural and social context is also of great importance for children's musical learning ability (including Abel, Hoffer & Klotman, 1995; Björkvold, 1994, Gardner, 2002; Gordon, 1987; Hammershøj, 1997).

The aim of the study

Children in day nurseries should be able to take part in a rich, varied musical learning environment in order to develop in all the categories of the musical field. What does the musical learning environment look like in the toddlers groups at day nurseries? Do the educators succeed in varying the music sessions so that children have the opportunity to develop their musical talent in different areas? How much space is given to the children? Do the educators use music as a means of improving other abilities or do they use music as content, i.e. do they use music to develop the children's knowledge of and about music?

The purpose of this study is to explore the planned musical activities in the toddler's groups of day nurseries based on four different aspects, the texts of children's songs, the melodies of children's songs, the basic elements of music, and the use of instruments.

The first aspect, the text of children's songs, focuses on music as a means of developing goals that lie beyond the music as such, where music is used as a means of developing other abilities. In the other three aspects, the melodies of children's songs, the basic elements of music and the use of instruments, the focus is on the content of the music, i.e. the educators' ability to promote children's learning in and about music, as well as the children's musical expression. The study focuses only on activities planned by adults.

Theoretical Framework

In this study, the perspective is based on learning in the socio-cultural meaning, in which children's development is linked to the environment in which they grow up. Children are seen as social individuals who develop through meetings with other people and where knowledge is developed in this interaction. Knowledge and skills come from the insights and patterns of behaviour that are built up in a particular environment, and to which the individuals are part of, through interaction with other people. When educators in day nurseries help children to turn their awareness to sounds or focus on the timbre, dynamics, pitch, rhythm, pulse, tempo, and musical form (i.e. the basic musical elements) it stimulates these children's musical exploration (Sæter, 2006). Knowledge then becomes a part of the individual child's thoughts and actions, and can be traced to this immediate musical expression, and then return in new communicative contexts. These

expressions can be seen when the children are given the opportunity to freely improvise and express themselves e.g. in an environment with different rhythms and musical instruments.

Vygotsky (1978; 1980), points out that knowledge always has a social and a historical background. Through all the experiences a child acquires in different contexts, it creates a self-understanding, because the child has an experience history of its own. This experience history is built up from the very first day of the child's life or even before birth. In the course of interaction with other people, the child acquires new knowledge and abilities that are added to previous knowledge and abilities and this becomes new knowledge. Seen from a socio-cultural perspective on the basis of Vygotsky's (1978, 1980) theories, learning is a prerequisite for development, but development goes beyond learning where development is specific and can be summarised in structures. Structures are seen here as clusters of schemas (cognitive patterns) that are related through similarities and inner contexts, which have grown together. Change in these cognitive structures results in a development which produces ever-higher levels of thinking. The creation of different structures through learning means that development takes place. Learning, therefore, proceeds development and it creates what Vygotsky calls the zone of proximal development, a zone, in which development under certain circumstances and conditions can be achieved. The potential development zone can be reached in association with the learning that takes place in interaction with other people.

That which quite generally characterises children's learning is that in step with their development they are also busy conquering the world that surrounds them and which they are a part, observes Illeris (2001). Small children are constantly occupied exploring and investigating their surroundings. They have a great interest in solving the problems they face and therefore take the initiative and try new things. In this way, children obtain new knowledge and experience, argues Lindahl (1998). Learning is, according to Dahlgren (1989), to strive for meaningfulness and to have learned something signifies that the child has understood the meaning of it. Carlgren (1994) considers that knowledge develops in an interplay between what the child wants to achieve, the knowledge the child already has, the problems the child experiences and the experiences the child obtains. Säljö (2000) argues that the ways in which children take part in knowledge is dependent on the cultural circumstances in which they live. He considers that it is through communication and communicative processes that children develop their knowledge and skills. Children become aware of what is interesting and valuable in every situation by listening to what others are talking about, and how these others envisage the world.

One of the educator's most important tasks is to direct children's attention towards what they consider essential for the children to learn. Children must, Pramling Samuelsson and Sheridan (1999) point out, develop different types of knowledge and competencies to perform well in society and in order to face the

future with confidence. Children must also learn about and develop an understanding of many different phenomena and occurrences in the outside world. Learning in a day nurseries is therefore about both learning values, knowledge and the skills needed in today's society and also developing a readiness to learn about tomorrow's society. The goal of learning is therefore to prepare children for the unknown by starting from the known. The children's ways of experiencing, understanding, and perceiving the world around them are now seen as the foundations of their learning. Children are born with an ability to perceive and experience their world and this should be the starting point for children's learning. In accordance with Vygotsij, Pramling Samuelsson and Sheridan (1999) consider that it is the educator's task to guide children in their learning.

Methodological Approach and Method

This study is based on a humanistic perspective and describes how the ontological reality that is studied can be seen. The ontological reality that the present study can be said to commence with is a dialectical materialistic understanding of reality. The concept of dialectics originally meant the art of conversation, which in turn includes the placing of opinion against each other in order to go beyond the conflict thorough discussion and reach a clearer understanding of reality. Dialectic as a method of thinking assumes that human beings in their thinking always arrive at contradictions. Based on this view, human nature is not something given, but can be developed in and through individual work and activities. Human existence is determined, according to materialism, mainly from practical, sensuous activity and work, not by ideas and ideals that idealism represents (Åsberg, 2000).

Seen from a dialectical materialist understanding of reality, knowledge is formed by the material sensory impressions that flow into the brain from the physical and social world around us. Knowledge therefore reflects external reality and mirrors the external empirical facts. It is formed in active work called praxis. Praxis consists of the sensory activities that people make use of in order to process their physical and social surroundings. In praxis, thought and action are linked together into a unity: in this way, they are united by "doing ". Thinking involves the naming of phenomena in the surroundings, and creating concepts for the activities in which a person is engaged (Stensmo, 1994).

Starting from a materialistic view of musicality, it is a matter of developing and embracing musical knowledge through study, effort, and practice, argues Saar (1999). Howe and Sloboda (1991) compare, in their study, the significance of talent as apposed to training. The results show that practice time seems to be a stronger factor for success in music than any talent and aptitude for music that individual's exhibit. Furthermore, they consider that the encouragement and support during the child's upbringing should be regarded as of great importance to musical success. They also believe that the talent concept is a myth. Most of the researchers mentioned in the theory section of this study consider that a

stimulating musical environment is essential and highly significant for the development of children's musicality.

The study sample consists of seven toddler's groups in different parts of Swedish Finland. The children in the groups were between 11 months and 3 years 11 months old, and on average, there are 13 children per group. The study, therefore, involves more than 90 children. When the day nurseries were contacted, respect was promised for staff preferences as regards the appropriate days and times for video recording. Nothing was rearranged or changed in the daily programmes and routines for the sake of data collection. I videotape the approximately 15-minute long musical sessions in the mornings and in addition to that, I added an environment with instruments, which two or three children at a time could visit either in the morning or in afternoon. Eight of the educators who had responsibility for the music sessions in the seven toddler's groups were women and there was one man.

The methodological approach is of great importance for the method chosen for this data collection and the means by which the collected data set is analyzed and interpreted. The hermeneutic and also partly the video graphic approach in this study affect the reflections that were made. Participants in the survey are studied and their behaviour, i.e. what they say, how they move and how they interact and use the objects around them, analysed and interpreted by me. This leads to an enhanced understanding of the musical learning environment. This study involves understanding, a comprehensive understanding in which " the parts express the whole and the whole its parts" according to hermeneutical principles (cf. Ödman, 2007).

Since the video-recorded material can be heard an unlimited number of times, it is possible to focus on nine different dimensions of the musical learning environment in this observation. This is important in order to gain a deeper level of understanding of the musical learning environment, as variations of the research problems different dimensions can be studied simultaneously. Other methods of observation techniques rather than the video observation would not be able to offer these possibilities; this supports the choice of method for the data collection. Bae describes, in Pettersen (1994), that one of the greatest challenges with regard to analysis of video material is the interpretation of the video observations. She denotes here that a video sequence is not "truth" as a video sequence must be "read", for example, a researcher must obtain something from it. Furthermore, she believes that many fail because it is difficult to interpret a video observation. The interpretation is specifically dependent on what the observer sees with his/ her eyes. She also believes that it is important what the observer directs his/ her attention towards, as well as the background and education of the interpreter. Bjorklund (2010, p. 25) considers that the videograph supports Ödman's existential hermeneutics which "endeavours to understand the phenomena in the context they exist and occur is of importance." The researcher seeks to describe the world the children encounter. However, he or she has,

according to Bjorklund (2010), always a different perspective than the child because of the researcher's understanding, accumulated knowledge, and experience.

Ödman (1995) describes the problems associated with the phenomenon being studied having to be transcribed into text. In a dialectical process of interpretation, the interpreter does not endeavour to take the "text" into account in order to try to achieve an intellectual understanding, but rather lets the process of interpretation consist of a world opening itself up, in this case the musical learning environment of a day nurseries toddlers groups. To interpret and understand here involves an opening up of one's self to a new interpretation, and at the same time temporarily letting go of previous understandings. In order to obtain as truthful a picture as possible of the musical learning environment both videography and hermeneutics are used as methodological study approaches.

Gadamer (1997) emphasises that interpretations where the researcher is conversant with the area can function slightly longer than the interpretations of things that take place outside the researcher's meaning horizon. In a dialectical process of interpretation, the interpreter does not try to achieve an intellectual understanding, but rather allows the process of interpretation to lead to the world opening itself up. Understanding is achieved by the researchers trying to put themselves into another person's situation. Instead of knowledgeable and cognitive skills, a subjective perception of knowledge is founded on an emphasis on dialogue, discussions, and the expression of discovery and attention in the activity.

Results and discussion

The educators, in the groups studied, use music as a means of helping the children develop various skills. Although they use music, it is above all the lyrics of songs that are used in such a way that the children are encouraged to develop, among other things, their language comprehension. It is also clear that the educators care about imparting a cultural heritage to the children through many old, traditional songs as well as more recent songs and singing games which they build their music sessions around. The educators select songs for their repertoire that deal with relationships, nature and the environment, and songs with an individually orientated content. The content of the texts of the song describe and indicate the communal aspects of social life. Therefore, the content of these songs the educators choose to sing focus on the basic values of society. Moreover, the educators also use music as means of developing the children's social skills.

The child's musical world is largely ruled by adults. It is therefore important that educators have insight and knowledge about how to plan musical activities for children that are comprehensive and have a rich variation (Jørgensen, 1982; Young & Glover, 1998). Children in day nurseries should benefit from a rich,

diverse learning environment in which the building blocks of music are included. In the present study, the content of the music sessions is constructed around the reproduction of songs that have already been written, and which children and educators sing together. The songs are often accompanied by both elegant and coarse motor movements. Occasionally, some of the children accompany the songs on rhythm instruments. As a result, the other basic elements acquire an obscure position, which is regrettable given that all children should be allowed to develop themselves musically in all areas.

The texts of children's songs

Educators actively focus on the interaction between the text content of children's songs and the children. This result is consistent with Pramling Samuelsson et al (2008) findings that it is very common that educators make use of aesthetics, or in this case music, so that children can develop other skills than music. The educators, in this study, used music and especially lyrics in such a way that the children developed their language comprehension. The educators directed the children's attention to the practice of reproducing the lyrics as well as possible. They ensured that the children could reproduce texts accurately and that they could make the movements associated with the lyrics. The educators helped the children to understand the texts by describing to them the meaning of individual words. They also use various aids and resources to clarify the content of the lyrics, and they tried to firmly fix the content of the lyrics in a world that the children were considered to know. Sometimes, the educators allocated time to asking what individual children thought about the content of the lyrics. As a result, the children perhaps obtained the opportunity to become aware of the diversity in the way the text content could be considered. On one or two occasions, the educator also asked the children to reflect on content that went beyond the lyrics of the song.

Educators should encourage children, to a much greater extent than they do, and also give them the opportunity to reflect over what they think about the content and meaning of the song's lyrics. The diversity of children's thoughts makes it possible for the teacher to highlight and reflect on the different ways in which the children think. Similarly, educators could draw the children's attention more often to the occurrences in the texts of children's songs, which would make it possible for them, in dialogue with the children, to go beyond the immediate experience and to practice the children's imaginative skills. Klein (1989) considers this to be the most important criterion for children to develop their thinking. At the same time, children should also be able to express themselves more freely and in more varied ways, which would benefit their language development. In the lyrics of children's songs that are sung in the toddler's groups at day nurseries there is also a considerable amount of valuable messages. In the texts of children's songs as sung in toddler's groups in day nurseries early there is also a lot of valuable meanings that could be presented, discussed and even critically reviewed by the educators and the children. Probably an understanding of the

content often passes the children by, because the educators do not in any way direct their attention to it or reflect over message of the lyrics.

Children use different images and objects in their environment in order to form a foundation for the content of the lyrics. They use pictures, paintings or available objects to make the text content perceivable, or alternatively, when requesting a certain song. It is interesting to note that the educator's actions are concretely reflected by the immediate actions of the children. The results show that the educators use very different materials to highlight the content of children's songs. To support and accept the children's own initiatives, according to Pramling Samuelsson and Asplund Carlsson (2003), is important for the learning process in a group. The educators could have given the children more space and encouraged them more to express their own thoughts and reflections during the music sessions in the study.

The melodies of children's songs

The Activity Plan for Children under Three Years of Age in Day Nurseries (1986) already mentions that adults should pay attention to children's voices and vocal range when choosing songs to sing with children. The basic plan for early childhood education (2005) also highlights that children want to linger on and repeat what they have already learned. Songs that are appropriate for children at an early childhood stage are, according to day nursery plans / programmes, short and simple songs with a melody that uses only a few tonal steps. The educators participating in this study do not seem to have attached very much importance to the range of melodies in the children's songs when selecting a repertoire for the children. Most researchers (Gardner, 1996; Hammershøj, 1997; Wood, 1976; Sundin, 1979; Jill Forster & Schein, 1999; McAllister & Södersten, 2007), however, agree that children have a narrow vocal range and recommend that children in the one-to four year old range should be allowed to sing songs with a maximum range of five melodic tone steps. The results in this present study show that nearly two-thirds of the repertoire the educators selected for the children to sing along with, had a range of an octave or more. Based on research results, this scale is found to be too demanding for children's voices to cope with. The result is that children cannot follow the contours of the melody of the children's song, but are forced to sing the melody with a narrower range than that which suits their own. Furthermore, this can have a negative effect on the training of children's ears. Songs that are too difficult can also lead to a reduced interest in music and may also cause children's voices to be damaged.

Although educators have a large repertoire of children's songs with an extensive range of melodies and considerable harmonic leaps, they do not plan, to any great extent, activities for young children to develop their pitch assurance or direct their attention to the melodies of the children's song. New research shows that everyone can develop their capacity to reproduce melodies. In order for children in day nurseries to develop their ability to reproduce melodies it is not

only necessary for educators to direct children's attention to the melodies of children's songs, but also to direct attention to the pitch variations in live and taped music. The educators could, the results of this study show, direct children's attention to pitch variations to a much greater extent.

The basic elements of Music

The new view on knowledge and learning in the esthetic subjects is concerned with constructing a pedagogical development perspective on children's learning (Pramling Samuelsson et al, 2008). Therefore, educators in day nurseries play an important role. The researchers mention two ways in which educators can help develop children's aesthetic abilities. The first is systematic variation and the second is conducting metacognitive dialogues with the children. This requires that the educator knows what she or he wishes the children to develop and that she or he can converse with the children in such a way that the children's experiences become clearly visible for both the teacher and the children themselves. When educators are aware of how and what children think about a particular phenomenon, they can vary the aspects that are critical for children to be able to understand a particular learning object. In this study, the researcher could, during the music sessions, track a number of different situations in which educators vary the use of the basic elements. However, in discussions they very seldom mention or name the basic elements in their interaction with the children. One can ask the question whether educators are at all aware of this theoretical problem.

The educators directed the children's attention during the data collection to the *timbre quality* in many different ways. They focus both on the sounds that normally occur in our immediate environment and the timbre of different rhythm instruments. The educators also draw the children's attention to the sound qualities of different animals. They give the children the opportunity of producing varying sounds with their voice and body and in this way vary the activities focused on timbre. However, they do not avail themselves of audio stories and audio scenery, which could have further stimulated interest in tones and sounds. With regard to the *dynamics* of the music, the educators adapt the dynamics to match the message in the texts of the children's songs. They direct the children's attention to the opposite pairs - great - small and combine them with the concepts of loud - faint, which makes dynamic change more concrete for the children. From the above, it is clear that the educators neither use dynamic changes in pre-recorded music or by playing on melodic instruments, which can give the children a bodily experience of dynamic change. The children in the study were not allowed to perform experiments with sounds associated with different dynamics to gain experience of how the dynamics affect the experience. No explanatory discussions were made about the concepts of timbre and dynamics, with the result that it is not certain whether the children understood and comprehended the variety of activities that were found in the educators' actions - where timbre and dynamics were included.

Activities that focused on rhythm can be observed in the educators' actions in the following manner. The educators ask the children to imitate their way of accompanying the children's songs when they play or clap the word rhythm of the children's songs. Sæter (2006) emphasises that playing with rhythms can have as a starting point the syllables of words. In comparison with the pulse, the word rhythm is considered easier for little ones to follow. Sometimes, however, the educators want the children to accompany a children's song by playing the basic pulse on various rhythm instruments. It occasionally occurs that the educators accompany the children's motor activities with a clear steady beat on a rhythm instrument. Some of the educators also support the basic rhythm of the children's songs with a steady guitar accompaniment. They provide experiences of *tempo* changes when playing rhythm instruments, in movement games, and dramatic exercises. The children can also take part in activities based on waltz and marching rhythms. The educators rarely direct the children's attention to the variations in rhythm and tempo, and conduct no real discussion of these phenomena with the children.

Focusing by educators on *harmonies* has a very obscure place in the musical activities in day nurseries. This depends, to a large extent, on the fact that the educators rarely actively listen to music together with the children. The educators usually sing children's songs without an accompaniment on a melody instrument. They also do not give the children the opportunity to play melody instruments such as tone boxes, xylophones, metalophones or canteles where the individual tones together could form chords and harmonies. Very occasionally, some of the educators accompany the children's songs on the guitar and once during the data collection, the children in one of the day nurseries listened to the piano being played. Therefore, the focus on harmonies occupies such an unobtrusive role in these educator lead music sessions that the children gain very little experience of harmony. Knowledge and experience of the harmonies would give them a much deeper experience of music so that it would, to a much greater extent, affect their feelings and senses.

Educators use the musical *form* by adapting patterns of movement, songs, and playing instruments, which fit the form of the children's songs. Above all, they highlight the choruses, accentuating them by playing on rhythm instruments or by different patterns of movement. Educators encourage the children to be silent before and after a music activity, especially when the rhythm instruments are included in the music activity. Sæter (2006) believes that dance and movement visualizes the shape or the structure of the music because the body can express the contrasts in the music. The actual form of the music can also be a starting point for choreographed dance. However, the educators never focus on or have the musical form as the starting point for a choreographed dance. Verbally the children's attention is almost never directed to either harmony or the musical form.

To a much greater extent than they did, the educators could have drawn the children's attention to all the basic elements and have metacognitive dialogues with the children so that they could ascertain how the children think about these phenomena. This would also help them to vary the aspects they deem critical for children to understand the current learning object. It benefits children's learning if educators manage to vary the aspect that they want the children to give their attention too, while the other musical elements are kept as constant as possible.

In the results, it was found that the educators used the lyrics of the songs in such a way as to promote children's language comprehension. Therefore, when they choose to focus on the music's basic elements as the learning object does this mean that children's language development may not be stimulated? On the contrary, it leads to an increasing focus on the activities and a greater variety of activities. Examples of this include, for example, that language is based on the timbre of the voice, its tones and pitches. Another example is that word rhythms support and develop children's ability to divide words into syllables. The development of children's rhythmic abilities positively affects their skill development, for example, in reading and writing. Similarly, when children and educators talk to each other the children learn the concepts and the language that is bound to the musical context.

The children's spontaneous expression is somewhat hampered by the fact that music sessions are so adult-driven. An expression that can hardly be detected during such controlled music sessions is the rhythm of children's songs that the children use themselves. Children begin to spontaneously move when the rhythm is catchy and clear. Fast tempos are enjoyed and amuse the children. This is also consistent with Sæters (2006) results. Similarly, children also use, of their own accord, different sounds of varying timbre to enhance singing games with appropriate sound and to reinforce their own utterances, as well as to replace individual words in their communications. It appears that educators have managed to arouse children's interest in tones by directing their attention to the tones in different ways. However, with regard to the other basic elements, educators do not capture the interest of the children to the same extent as they do with the basic element of timbre. It is interesting to note that children of their own volition use the timbre even when they are communicating with others. This can be seen as a sign that the children in this study had obtained experience of the phenomenon of timbre.

The use of instruments

The teaching of the use of instruments by the educators is based on their interaction with the children being focused on both the use of the instrument and knowledge about the instrument. With regard to the use of instruments, it appears that they consider it to be important that the children learn to handle instruments with care. The educators also concentrated on teaching children knowledge about the instruments. They often mention what the rhythm instruments are called when the children have music. The educators endeavour to help

the children recognise rhythm instruments based on the instruments, timbre and sound, and they teach the children how to play instruments in a traditional manner. Educators, however, could give children the opportunity to also freely experiment and play with the rhythm instruments. Moreover, the educators could give the children the opportunity to freely experiment and play on the different rhythm instruments. At the same time, they could also have melody instruments such as tone boxes, xylophones and metalophones and lighter string instruments included in the music activities and let the children have experience of many different kinds of instruments.

The children showed great interest and were attracted by the pre-arranged musical environment. Some children very quickly want to try and play on virtually all the instruments they can find in the instrument corner and in this way create, consciously or unconsciously, a multitude of various tones. Often these children quickly explore a number of instruments, experimenting with them and playing on them. Interest in experimenting with and playing on the instruments diminishes with these children after 10 to 15 minutes of play. Other children concentrate immediately from the very beginning of their play, and their musicality is characterised by a quiet but intensely concentrated music practice. This is usually done on an instrument that the children have chosen for themselves and that has become their favourite instrument. Alternatively, they may also, during long periods, accompany their own songs with an instrument and with great concentration observe other children's improvisations. These children usually have to stop these activities after about 30 minutes, because they would otherwise miss the other activities, such as lunch, rest time, or time spent outdoors.

According to McPeherson (1998), children who improvise on an instrument enjoy the experience of exploring the instrument just as much as the musical effect the child performs. It is clear that children are interested in the pre-arranged musical environment because for such long periods they devote the purpose of their actions to playing on and experimenting with instruments. It is interesting to consider whether children in toddler's groups are capable of some musical skills which the previous research into music (e.g. Swanwick and Tillman, 1986; Flohr, 1985) believe can only be mastered by four-to seven year olds. It is then a question of skills such as focusing on a chosen instrument, keeping a steady beat, using repetition and repeating patterns of tone intervals, as well as focusing and imitating other children playing. These results suggest that children who participated in the present study have come into close contact with music very early. The educators in the toddler's groups offer children musical experiences and activities daily or at least several times a week. Generally, all music research stresses that it is extremely important for children's musical development that they should as often as possible come in close contact with music.

Implications for Educational Practice

Educators should have extensive knowledge of precisely what musicality entails and they should be prepared to take part in further training in music; which should be aimed at strengthening their self-confidence, increasing their abilities and potential, hidden talents in the various forms of musical training. In addition, they should obtain knowledge of how they can contribute to children being able to develop their musical talent in music sessions by having as an objective a focus on all the musical elements. The educators should also gain insight into how they could start using music as a means to develop other abilities.

According to Sæter (2006), music is a fantastic means by which to promote children's language, motor skills, imagination, emotional ability, intellect, social skills and attention span as well as bodily awareness. Educators do not need to exclude either one or the other; music can be used as both a means and a goal. As educators assist children's musical development one result is that other areas also benefit. A song cannot be sung without children receiving language stimulation in the form of sentences, the segmentation of words, prosody, intonation, rhythm and dynamics, etc. Educators can to everyone's advantage use music both as a means and a goal, however, the important thing is that s/he is aware of their choices and can justify them.

Fortunately, it can be noted that music sessions in day nurseries are a frequent form of activity. Educators care about music activities and they seem to think that toddler's benefit from music practice in groups. They could, however, to a much greater extent than they do start from the children, give the children more space and freedom during the organised led and supervised music sessions. Today, in modern society, it is important that educators see children as competent individuals with the right to participate in their own learning and life (Pramling Samelsson & Asplund Carlsson, 2003). The conception that educators have concerning young children's competences or lack of competences is without doubt, considers Lindahl (2002), greatly dependent on the expectations they create for a toddler's development and learning. Their behavior toward the children, therefore, has implications for the children's learning opportunities, which in its turn affects the learning environment.

Finally, it can be noted that the educators in toddler's groups should be informed of its importance with regard to the children's musical development, so that they focus on music as a goal. Each day nursery is of course dependent on their resources, but with good will and much information is it possible to change music education in day nurseries so that the music sessions become even more rewarding and stimulating for the children than they are today.

Referenser

- Aalberg, E. A. (2006). Musikalitet. I M. Sæther & E. A. Aalberg (Red.), *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for førskolelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Abeles, H. F., Hoffer, C. R. & Klotman, R. H. (1995). *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer Books.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Amparazaki, M. (1999). The Vygotskian Definition of Musical Play. A Collective and Comprehensive Interpretation of Young Children's Music Making. *Musiikkikasvatuslehti* 4, (1), 59–73.
- Andersson, S. (1979). *Positivism kontra hermeneutik*. Göteborg: Korpen.
- Antal Lundström, I. (1997). *Musikens gåva*. Uppsala: Konsultförlaget.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1993). Traditionernas framväxt. I L. Svedberg & M. Zaar (Red.), *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1970). *Social Learning and Personality Development*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Barbosa da Silva, A. (1996). Analys av texter. I P-G. Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjereld, U., Demker, M. & Hinnfors, J. (2002). *Varför vetenskap?* Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, C. (2007). *Hållpunkter för lärande. Småbarns möten med matematik*. Åbo: Åbo Akademi.
- Björklund, C. (2010). Att fånga komplexiteten i små barns lärande: En metodologisk reflektion. *Nordisk barnehageforskning* (3), 1, 111–120.
- Björkstrand, C. (2002). *Barnvisan – funktion och användningsmöjligheter*. Center för barnpedagogisk forskning vid Institutionen för barnpedagogik, Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Bjørkvold, J-R. (1994). *Den musiska människan. Barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. Stockholm: Runa.
- Bjørkvold, J-R. (2005). *Den musiska människan*. Stockholm: Runa.
- Bjørlykke, R. Å. (2004). *Musikk på tvers. Musikkdidaktikk for barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.
- von Bonsdorff, L. (2008). Sjung och le. *Hufvudstadsbladet*, 11.5. 2008, 1–4.

- Brown, A. (1987). *Approaches to Classroom Music for Children*. I C. J. Peery, I. W. Peery & T. W. Draper (Red.), *Music and Child Development*. New York: SpringerVerlag.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. USA: Harvard University.
- Burman, A. (2006). *Den antika frågan om estetikens etik*. Publicerad den 22 augusti 2006 i SvD. Se. (http://www.svd.se/kulturnoje/understrecktet/den-antika-fragan-om-estetikens-etik_3459)
- Campbell, M. (1998). Guiding light. *Strad*, 109, 1344–1346.
- Campbell, P. S. & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in Childhood*. New York: Schirmer Books.
- Carlgren, I. (1994). *Kunskap och lärande, bildning och kunskap*. Särtryck ur Skola för bildning. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Cleall, C. (1970). *Voice Production in Choral Technique*. Kent: Novello & Company Limited.
- von Creutlein, T. (2001). Kodály-metodi. Teoksessa: M. Hongisto-Åberg, A. Lindeberg-Piironen & L. Mäkinen (Toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa. Hiphoi, musisoi*. Tampere: Warner/Chappell.
- Dagvårdens verksamhetsplan för barn under tre år*. (1986). Helsingfors: Socialstyrelsen.
- Dahlgren, L. O. (1989). Inläringens utfall. I F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Red.), *Hur vi lär*. Kristianstad: Rabén & Sjögren.
- Dahlstedt, S. (1992). Musikanalysens språk. Om musikförståelsens teoretiska förutsättningar. *Svensk tidskrift för musikforskning* 1992:2.
(http://www.musikforskning.se/stm/stmbrowser.php?menu=2&sort_ord)
- DeCasper, A. J. (1980). Of Human Bonding: Newborns Prefer Their Mother's Voices. *Science*, 208, 1980.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Orig. 1916. Göteborg: Daidalos.
- Donaldson, M. (1978). *Hur barn tänker*. Lund: Liber.
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1995). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Egidius, H. (2006). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Elliot, D. J. (1995). *Music matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliot, D. J. (1996). Music Education in Finland: A new philosophical view. *Finnish Journal of Music Education*, 1, (1), 6–20.

- Fagius, J. (2001). *Hemisfärernas musik. Om musikhanteringen i hjärnan*. Göteborg: Bo Ejeby.
- Fagius, J. & Lagercrantz, H. (2007). Barnet, hjärnan, musiken och sången. I G. Fagius (Red.), *Barn och sång – om rösten, sångerna och vägen dit*. Lund: Studentlitteratur.
- Flodin, A. M. (1998). *Sångskatten som socialt minne. En pedagogisk studie av en samling skolsånger*. Stockholm: HLS.
- Flohr, J. V. (1985). Young children's improvisations: Emerging creative thought. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 10 (2), 79–85.
- Folkestad, G. & Söderman, J. (2004). How Hip-hop Musicians learn. Strategies in Informal Creative Music Making. *Music Education Research*, 6, (3), 313–326.
- Forskningsetiska delegationen (2009). *Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning*. Helsingfors.
(<http://www.tenk.fi/SVE/Publikationeranvisningar/etiskaprinciper.pdf>)
- From, J. & Holmgren, C. (2000). Hermeneutik och pedagogik. *Nordisk pedagogik*, 20 (4), 219–229.
- Gadamer, H-G. (1980). ”Om förståelsens cirkel”. I texter i urval av K. Marc-Wogau, *Filosofin genom tiderna. Filosofiska strömningar efter 1950*. Stockholm: Bonniers.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gardner, H. (2002). *De sju intelligenserna*. Falun: AIT Falun.
- Gardner, J. & Gardner, H. (1970). A note on selective imitation by a sixweek old infant. *Child Development*, (41), 1209–1213.
- Gordon, E. E. (1987). *The nature, description, measurement, and evaluation of music aptitudes*. Chicago: G.I.A.
- Granberg, A. (1995). *Småbarnsrytmik – lek och rörelse till musik*. Stockholm: Liber.
- Grunderna för planen för småbarnsfostran* (2005). Helsingfors: Stakes.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (183–215). Thousand Oaks: Sage.
- Guilford, J. P. (1971). *The Nature of Human Intelligence*. London: McGrawHill.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widestrand.
- Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammerlin, Y. & Larsen, E. (1999). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Århus: Klim.

- Hammershøj, H. (1997). *Musikalisk utveckling i förskoleåldern*. Lund: Studentlitteratur.
- Hanna, E. & Meltzoff, A. N. (1993). Peer Imitation by Toddlers in Laboratory, Home, and Day-Care Contexts: Implications for Social Learning and Memory. *Developmental Psychology*, 29 (4), 701–710.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: University Press.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. & North, A. C. (2003). Music education in the 21st century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20 (2), 147–163.
- Hargreaves, D. J. & Zimmerman, M. (1992). Developmental theories of music learning. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning*, 377–391. New York: Macmillan.
- Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Holgersen, S-E. (2002). *Mening och Deltagelse. Iagttagelse af 1–5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. (2001). *Musiikki varhaiskasvatuksessa. Hip hoi, musisoi!* Tampere: Warner/Chappell.
- Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. *British Journal of Music Education*, 8, 39–52.
- Hundeide, K. (1989). *Barns livsverden. En fortolkende tilnærming i studiet av barn*. Oslo: Cappelen.
- Illeris, K. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, Music and Education*. London: Chatto & Windus.
- Jaques-Dalcroze, E. (1997). *Rytm, musik och utbildning*. Stockholm: KMH.
- Jederlund, U. (2002). *Musik och språk*. Stockholm: Runa.
- Jensen, J. P. (1979). *Musikens psykologi och sociologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Jensen, O. H. (1985). *The effect of controlled sound stimuli on the heart rate of human foetuses*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jernström, E. & Lindberg, S. (1995). *Musiklust*. Stockholm: Runa.
- Jillefors, K. & Schein, V. (1999). *Röstläget i sång och tal hos 5-åringar*. Stockholm: Enheten för logopedi och foniatry, Karolinska Institutet.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige 2003*, 8 (1–2), 42–57.

- Johansson, E. (2008). *Förskolebarns lärande om begreppet dubbelt så många – en studie enligt den variationsteoriska modellen*. Högskolan i Gävle. Institutionen för matematik, natur- och datavetenskap. Lärarprogrammet. (http://www.sandviken.se/download/18.26e6ac6211976b35c2b800011900/Ev_ajohanssonbegrepp.pdf)
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jørgensen, H. (1982). *Fire musikalitetsteorier. En framstilling av fire musikalitetsteorier, deras forutsetninger og pedagogiske konsekvenser*. Oslo: Aschehoug.
- Kaartinen, T. (2005). *Itsesätelyvalmiudet musiikin opiskelussa*. Tampereen yliopisto. (<http://acta.uta.fi>)
- Kalli, P. (2005). Teoksessa I P. Kalli & A. Malinen (Toim.), *Konstruktivismi ja realismi*. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran vuosikirja 45.
- Karma, K. (1986). *Musiikkipsykologian perusteet*. Helsinki: Suomen musiikkiteollinen seura.
- Klein, P. (1989). *Formidlet læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Klerfelt, A. (2002). *Var ligger forskningsfronten? 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980–1999*. Stockholm: Skolverket.
- Kodály, Z. (1974). *The Selected Writings of Zoltan Kodály*. Budapest: Corvina Press.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laes, T. (2006). *Muuttuva musiikkikasvatus. Sociokulttuurinen kritiikki musiikkikasvatuksen oppijäkäsityksiin*. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma Sibelius-Akatemia. (<http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/nbnfife20061489.pdf>)
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25 (1), 16–35.
- LeBlanc, A. (1987). The Development of Music Preference in Children. I C. J. Peery, I. W. Peery & T. W. Draper (Red.), *Music and Child Development*. New York: SpringerVerlag.
- Lehtonen, K. (2004). *Maan korvessa kulkevi... johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turku: Painosalama.
- Lilliestam, L. (2009). *Musikliv. Vad människor gör med musik – och musik med människor*. Göteborg: Bo Ejeby.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. K. Lincoln & Y. S. Denzin (Eds.), *Handbook of qualitative research* (163–188). Thousand Oaks: Sage.
- Lind, J. & Neuman, S. (1982). *Musik i livets början*. Göteborg: Akademi-litteratur.

- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, M. (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda – vägleda – lära. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, M. (2003). Videografiskt förfaringsätt. I J. Sjöberg, H. Andersson & O. Björkvist (Red.), *Läraren och pedagogiken. Festskrift tillägnad Sven-Erik Hansén*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Lindahl, M. & Pramling Samuelsson, I. (2002). Imitation and Variation: Reflections on toddlers' strategies for learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (1), 25–45.
- Lindqvist, G. (1989). *Från fakta till fantasi. Om temaarbete utifrån skapande ämnen och lek*. Lund: Studentlitteratur.
- Lipman, F. (1998). Children of our environment. *Strad*, 109, 1352–1355.
- Løkken, G. (2003). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (1980). Innehållsrelaterad pedagogisk forskning – en programförklaring. I Skolöverstyrelsens konferensrapport. *Innehållsrelaterad pedagogisk forskning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Marton, F. (1992). På spaning efter medvetandets pedagogik. *Forskning om utbildning. Tidskrift för analys och debatt*, (4), 28–40.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Wen, Q. & Wong, K. C. (2005). 'Read a hundred times and the meaning will appear...' Changes in Chinese university students' views of the temporal structure of learning. *Higher Education*, (49), 291–318.
- Massaro, D. W., Kallman, H. J. & Kelly, J. L. (1980) The Role of Tone Height, Melodic Contour and Tone Chroma in Melody Recognition. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6, (1), 77–90.
- McAllister, A. & Södersten, M. (2007). Barnröstens utveckling. I G. Fagius (Red.), *Barn och sång – om rösten, sångerna och vägen dit*. Lund: Studentlitteratur.
- McPherson, G. E. (1998). Creativity and Music Education: Broader Issues – Wider Perspectives. I B. Sundin, G. E. McPherson & G. Folkestad (Red.), *Children Composing*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Meltzoff, A. & Moore, K. (1999). Persons and Representation: Why Infant Imitation is Important for Theories of Human Development. In J. Nadel & G. Butterworth (Eds.), *Imitation in Infancy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mills, J. (1991). *Music in Primary School*. Cambridge: University Press.
- Molander, J. (2003). *Vetenskapsteoretiska grunder – historia och begrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Moog, H. (1976). The Development of Musical Experience in Children of pre-school age. *Psychology of Music*, 4 (2), 38–45.
- Mursell, J. L. (1971). *The Psychology of Music*. Connecticut: Greenwood Press, Publishers.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Serie: Studia psychologica et paedagogica series altera CXLVII. Malmö: Malmö högskola.
- Nationalencyklopedin (1991–1995). Höganäs: Bra Böcker.
- Netterstad, M. (1982). *Så sjöng barnen förr*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Niiniluoto, I. (2002). Pragmatismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (Toim.), *Nykyajan filosofia*. Juva: WS Bookwell.
- Numminen, A. (2005). *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Helsinki: Studia Musica 25, Sibelius Akatemia.
- Odensåker, S. (2008). *Platon. Undervisning och uppfostran är viktig*. (<http://web.comhem.se/~u13115096/demokratism/Filosofier/platon.html>)
- Olsson, B. (2007). *Ett musikpedagogiskt credo*. International Society for music education. (<http://www.isme.org/pt/non-english-advocacy/ett-musikpedagogiskt-credo-swedish.html>)
- Orff, C. (1976). *Schulwerk elementare musik*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Pascale, L. M. (2000). The power of simply singing together in the classroom. In B. A. Roberts & A. Rose (Eds.), *The Phenomenon of Singing 2. Sharing the Voices*. Canada: Memorial.
- Peery, J. C. & Peery, I. W. (1987). The Role of Music in Child development. In C. J. Peery, I. W. Peery & T. W. Draper. (Eds.), *Music and Child Development*. New York: SpringerVerlag.
- Petterson, J. R. (1994). Videoobservasjon stiller store krav. *Pedagogiskt forum* (3), 98–100.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1968). *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Liber Läromedel.
- Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. (2nd ed.). London: Routledge.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1977). *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.

- Pick, A. D. & Palmer, C. F. (1993). Development of the perception of musical events. In T. J. Tighe & W. J. Dowling (Eds.), *Psychology and music: The understanding of melody and rhythm*. Hillsdale: Earlbaum.
- Pramling, I. (1991). *Barn och inläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik. En utvecklingspedagogisk studie av barns kunskande inom musik, poesi och dans*. Falun: Norstedts.
- Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö, A-C. (1997). *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Preisler, G. (1990). *Att införa video – i psykologiskt och pedagogiskt stödjande arbete med barn med funktionsnedsättningar*. Rapport från psykologiska institutionen. Stockholms universitet.
- Ramfjord, L. (2006). Förord. I Sæther, M. & Aalberg, E.A. *Barnet og musikken. Inføring i musikkpedagogikk for førskolelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regelski, T. A. (1996). Prolegomenon to a Praxial Philosophy of Music and Music Education. *Musiikkikasvatus, 1, (1)*, 23–38.
- Regelski, T. A. (1998). Schooling for Musical Praxis. *Finnish Journal of Music Education, 3 (1)*, 7–37.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Reimers, L. (1983). *Alice Tegnér's barnvisor*. Stockholm: Edition Reimers.
- Runfola, M. & Swanwick K. (2002). Developmental Characteristics of Music Learners. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A Project of the Music Educators National Conference*. Oxford: University Press.
- Ruud, E. (1983). *Musikken – vårt nye rusmiddel? Om oppdragelse till og gjennom musikk i dagens samfunn*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner – en studie av unga musikers lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sadie, S. & Latham, A. (1987). *Musikguide*. Stockholm: Bonniers.

- Saffran, J. R., Loman, M. M. & Robertson, R. R. W. (2000). Infant memory for musical experiences. *Cognition*, 77 (B15–23).
- Salavuo, M. (2005). *Oppimisympäristö ja oppimisprosessi verkkoavusteisessa yliopiston musiikinopiskelussa*. (<http://movenet.fi>).
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Stockholm: HLS.
- Sæther, M. (2006). Hva er musikk? I M. Sæther & E. A. Aalberg (Red.), *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for førskolelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schaller, J. (1992). Spädbarnets sociala värld. I P. Hwang (Red.), *Barnets tidiga relationer*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Schön, D. A. (1995). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. Avebury: Ashgate Publishing Limited.
- Seashore, C. E. (1967). *Psychology of Music*. New York: Dover Publications.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.
- Stake, R., Bresler, L. & Mabry, L. *Custom and cherishing: The arts in elementary schools. Studies of U.S. elementary schools portraying the ordinary problems of teachers teaching music, drama, dance and the visual arts in 1987–1990*. Illinois: Urbana IL.
- Starr, W. (1998). A visionary with a violin. *Strad*, 109, 1336–1340.
- Starrin, B. (2006). Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Stern, D. N. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld ur psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Stige, B. (1995). *Samspel och relasjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Storlund, V. (2004). Konsten öppnar dörrar. *Läraren*, 1 (5).
- Stålhammar, B. (1994). *Målstyrt ledarskap i skolan*. Göteborg: Gothia.
- Sundin, B. (1979). *Barnets musikaliska värld*. Lund: Liber.
- Sundin, B. (1988). *Musiken i människan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sundin, B. (2001). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1996). Music Education. Is there Life Beyond School? A Response to David Elliott. *Musiikkikasvatus 1*, (1), 41-45.
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*, 3 (3), 305–339.

- Suzuki, S. (1977). *Kunskap med kärlek. Ett sätt att utbilda och fostra*. Gislaved: Svensk Skolmusik.
- Svedberg, L. & Zaar, M. (1995). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Svenska Akademiens ordbok. (2009). (<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>)
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1996). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2001). *Oppimiskäytännöt, Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Stockholm: Norstedts.
- Takala, T. (1992). *Kasvatussosiologia*. Juva: WSOY.
- Tiusanen, E. (2002). Musiikkikasvatus alle kolmivuotiailla. Teoksessa: A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (Toim.), *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY.
- Trolle, G. (1982). *Musik med smått folk*. Lund: Liber.
- Uddén, B. (2001). *Musisk pedagogik med kunskapande barn. Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog*. Stockholm: KMH.
- Uddén, B. (2004). *Tanke – Visa – Språk. Musisk pedagogik med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wallerstedt, C. (2008). Vad hörde du? Om musikalisk urskiljning. I I. Pramling Samuelsson & N. Pramling (Red.), *Didaktiska studier från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions. A theory of human development*. (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Welch, G. F. (1998). Early Childhood Musical Development. *Research Studies in Music Education*, 11, 27–41.
- Welch, G. F. (2007). Om sångutveckling. I G. Fagius (Red.), *Barn och sång – om rösten, sångerna och vägen dit*. Lund: Studentlitteratur. .
- Verny, T. & Kelly, J. (1981). *De oföddas hemliga liv*. Lund: ALBA.
- Westerlund, H. (1998). Pluralismin ja eettisen yhteisöllisyyden näkökulmia musiikkikasvatukseen. *Finnish Journal of Music Education*. 3 (2), 5–17.
- Viitaila-Pulkkinen, E. (2001). Jaques-Dalcroze-metodi. Teoksessa: M. Hongisto-Åberg, A. Lindeberg-Piironen & L. Mäkinen (Toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa. Hiphoi, musisoi*. Tampere: Warner/Chappell.
- Wiklund Dahl, E. (2007). Musikglädje. *Förskoletidningen för kompetensutveckling. Musik/Språk*, 1, 1.

- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- von Bonsdorff, L. (2008). Sjung och le. *Hufvudstadsbladet*, 11.5. 2008, 1–4.
- von Creutlein, T. (2001). Kodály-metodi. Teoksessa: M. Hongisto-Åberg, A. Lindeberg-Piironen & L. Mäkinen (Toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa. Hiphoi, musisoi*. Tampere: Warner/Chappell.
- Wood, B. S. (1976). *Children and Communication. Verbal and Nonverbal Language Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Vuori, M. (1997). Lähikehityksen vyöhyke musiikillisen kehittymisen avainkohtana. *Musiikkikasvatus*, 2 (2), 66–73.
- Vygotskij, L. S. (1987). Problems of General Psychology. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Problems of General Psychology (1)*. New York: Plenum Press.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1980). *Psykologi och dialektik*. Stockholm: Nordstedts.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daida.
- Vygotskij, L. S. (2005). *Tänkande och språk*. Orig. 1934. Göteborg: Daidalos.
- Väkevä, L. (1999). Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praktiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Licentiatavhandling Oulun yliopisto. (<http://www.edu oulu.fi/muko/lvakeva/lisuri/tiivi.htm>)
- Väkevä, L. (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis.
- Young, S. & Glover, J. (1998). *Music in the early years*. London: Falmer Press.
- Åsberg, R. (2000). *Ontologi, epistemologi och metodologi. En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser* (Rapport nr 13). Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ödman, P. J. (1995). Hermeneutik som grund för musikpedagogisk forskning. I H. Jørgensen & I. M. Hanken (Red.), *Nordisk musikpedagogisk forskning*. Oslo: NMHs skriftserie, nr. 2.
- Ödman, P. J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Göteborg: Nordstedts.

Bilagor

Bilaga 1

Tabell 2.1 Melodianalyser

Melodiomfång:

4-5 tonsteg (mycket lämpliga)

6 tonsteg (kan godkännas)

7 tonsteg (kan godkännas)

En oktav (åtta tonsteg) eller mer (olämpliga att sjungas av små barn)

Barnvisans namn	Lägsta ton	Högsta ton	Om-fång	Tonsprång intervall	Tonart	Sång-bok
ABCvisa	d ¹	a ¹	R5	a ¹ -d ¹ =R5	d-moll	4
Alfabetsvisan	h	g ¹	L6	d ¹ -g ¹ =R4	C-dur	12
Alla händer klappar (Raska fötter)	c ¹	d ²	S9		F-dur	29
A ram sam sam	a	a ¹	R8	d ¹ -a ¹ =R5	D-dur	7
Att hålla en sten i han- den	h	c ²	L9		e-moll	11
Baka, baka liten kaka	c ¹	c ²	R8	g ¹ -c ² =R4	C-dur	4
Bingo	c ¹	b ¹	L7	c ¹ -a ¹ =S6	F-dur	20
Björnen sover (Gubben Noak)	d ¹	a ¹	R5	d ¹ -f ^{#1} =S3	D-dur	29
Blinka lilla stjärna	d ¹	h ¹	S6	d ¹ -a ¹ =R5	D-dur	31
Bockarna Bruse	c ¹	c ²	R8	c ¹ -g ¹ =R5	C-dur	4
Broder Jakob	a	h ¹	S9		D-dur	30
Bä, bä vita lamm	a	h ¹	S9		D-dur	4
Dansa min docka	h	c ²	L9		C-dur	14
Den cyklande elefanten	a	g ¹	L7	a-f ^{#1} =S6	D-dur	7
Det satt två katter	c ¹	c ²	R8	g ¹ -c ¹ =R5	F-dur	5
Dinkeli dunkeli doja	h	h ¹	R8	f ^{#1} -d ¹ =S3	D-dur	30
Du käre lille snickerbo	h	c ²	L9		C-dur	25
Dunkedunk	d ¹	h ¹	S6	e ¹ -a ¹ =R4	D-dur	15

Ekorre	h	a ¹	L7	h-g# ¹ =S6	E-dur	7
Ekorren satt i granen	a	c ²	L10		C-dur	4
En elefant balanserade	c ¹	c ²	R8	c ² -f ¹ =R5	F-dur	30
En sockerbagare	ciss ¹	d ²	L9		A-dur	3
Fader Abraham	ciss ¹	a ¹	L6	d ¹ -a ¹ =R5	D-dur	7
Fem fina fåglar	d ¹	h ¹	S6	d ¹ -h ¹ =S6	G-dur	10
Fem små lingon	h	h ¹	R8	h ¹ =R8	e-moll	16
Flurre Fluga	c ¹	d ²	S9		F-dur	11
Får jag känna (Vem kan segla)	a	d ²	R11		d-moll	30,32
För jag är en liten mört	a	a ¹	R8	a-e ¹ =R5	A-dur	7
För vi är små katter vi	c ¹	c ²	R8	f ¹ -a ¹ =S3	C-dur	25
Galen i glass	c ¹	e ²	S10	c ¹ -a ¹ =S6	C-dur	16
Go'morron	c ¹	c ²	R8	c ¹ -f ¹ =R4	F-dur	25
Grodan	h	h ¹	R8	h ¹ -h=R8	E-dur	7
Gubben i lådan	d ¹	c ²	L7	d ¹ -g ¹ =R4	C-dur	27
Gullefjun	a	h ¹	S9		G-dur	30
Gunggung	c ¹	c ²	R8	g ¹ -c ¹ =R5	C-dur	18
Har du sett min lilla katt	c ¹	c ²	R8	c ² -d ¹ =L7	C-dur	4
Har den äran	h	a ¹	L7	e ¹ -a ¹ =R4	A-dur	13
Har den äran idag Happy birthday	a	a ¹	R8	a-a ¹ =R8	D-dur	7
Haren uti gropen	c ¹	a ¹	S6	g ¹ -c ¹ =R5	C-dur	26
Hej, sa Petronella	d ¹	h ¹	S6	e ¹ -f# ¹ =S2	D-dur	31
Hej, tummen upp	h	h ¹	R8	h-a ¹ =L7	E-dur	7
Historien om de tre fiskarna	d ¹	a ¹	R5	d ¹ -a ¹ =R5	D-dur	34
Honkey tonkey	c ¹	a ¹	S6	e ¹ -a ¹ =R4	D-dur	6
Hoppe, hoppe hare	c ¹	c ²	R8	e ¹ -c ² =L6	C-dur	7
Husvisan	a	a ¹	R8	a ¹ -a=R8	D-dur	8
Huvud, axlar, knä och tå	a	h ¹	S9		A-dur	7
Här kommer Pippi Långstrump	c ¹	b ¹	L7	a ¹ -c ¹ =S6	F-dur	2
Hönsemor	c ¹	c ²	R8	c ² -f ¹ =R5	F-dur	22
Imse vimse spindel	c ¹	c ²	R8	e ¹ -c ² =L6	C-dur	27

Jag hamrar och spikar	d ¹	h ¹	S6	d ¹ -a ¹ =R5	D-dur	27
Jag har fått händer (att klappa med)	d ¹	h ¹	S6	d ¹ -g ¹ =R4	D-dur	9
Jag har två ögon (Nej, se det snöar)	a	h ¹	S9		D-dur	30
Jag vill ha munkar	c ¹	c ²	R8	c ² -c ¹ =R8	F-dur	12
John Svenssons bil	h	h ¹	R8	d ¹ -g ¹ =R4	G-dur	7
Jonte myra	h	c ²	L9		C-dur	25
Ju mer vi är tillsammans	h	ciss ²	S9		E-dur	28
Kalle Anka	c ¹	c ²	R8	g ¹ -c ² =R4	C-dur	25
Kan du klappa (vissla Johanna)	d ¹	c ²	L7	g ¹ -c ² =R4	C-dur	24
Kan du säga vem jag är?	c ¹	a ¹	S6	c ¹ -g ¹ =R5	C-dur	34
Kaninvisan	h	ciss ²	S9		E-dur	10
Katten och råttan	c ¹	c ²	R8	c ¹ -c ² =R8	F-dur	21
Katten är lat	a	a ¹	R8	a-a ¹ =R8	D-dur	2
Klappa händerna när du är riktigt glad	a	g ¹	L7	h-g ¹ =L6	D-dur	7
Klappa händerna så fort man kan	d ¹	d ²	R8	a ¹ -d ¹ =R5	D-dur	10
Klappe klapp	c ¹	a ¹	S6	g ¹ -c ¹ =R5	C-dur	18
Lejonjakt	x	x	x	x	x	
Lilla Jösse hare	h	h ¹	R8	d ¹ -g ¹ =R4	G-dur	34
Lilla snigel	d ¹	a ¹	R5	e ¹ -a ¹ =R4	D-dur	31
Lilla sotarmurre	c ¹	c ²	R8	g ¹ -c ² =R4	C-dur	7
Lille katt	ciss ¹	a ¹	L6	f ^{#1} -d ¹ =S3	D-dur	25
Liten loppa	d ¹	d ²	R8	d ² -f ^{#1} =L6	D-dur	15
Lunka på (början)	d ¹	a ¹	R5	e ¹ -a ¹ =R4	D-dur	31
Lämna dem i ro	c ¹	c ²	R8	c ² -c ¹ =R8	C-dur	11
Mamma Mu	d ¹	a ¹	R5	a ¹ -e ¹ =R4	D-dur	10
Mina händer (Blinka lilla)	d ¹	h ¹	S6	d ¹ -a ¹ =R5	D-dur	14,32
Min hatt den har tre kanter	d ¹	c ²	L7	g ¹ -c ² =R4	C-dur	14
Min lilla kråksång	a	a ¹	R8	a ¹ -a=R8	D-dur	10
Morsgrisar är vi allihopa	d ¹	d ²	R8	d ¹ -d ² =R8	D-dur	14
Mors lilla Olle	a	h ¹	S9		D-dur	7

Mullevisan Såg du mej nån gång i skogen	a	a ¹	R8	a-g ¹ =L7	D-dur	5
Mörkt i hela huset	d ¹	d ²	R8	d ¹ -a ¹ =R5	G-dur	23
Namnsång	a	g ¹	L7	f# ¹ -a=S6	D-dur	19
Nu kommer maten	c ¹	c ²	R8	c ¹ -a ¹ =S6	F-dur	25
Nyckelpigan (En socker- bagare)	ciss ¹	d ²	L9		A-dur	3
När det stormar	a	h ¹	S9		D-dur	33
Opp och hoppa	c ¹	d ²	L9		C-dur	29
Pelle Jöns	d ¹	h ¹	S6	e ¹ -a ¹ =R4	D-dur	7
Plocka, plocka röda bär	c ¹	a ¹	S6	d ¹ -a ¹ =R5	C-dur	33
Pär och Stina (En sockerbagare)	ciss ¹	d ²	L9		A-dur	3
Runt kring hela stan	h	a ¹	L7	f ¹ -a ¹ =S3	C-dur	6
Räkna ben	c ¹	d ²	S9		d-moll	16
Skojiga valpen	c ¹	c ²	R8	c ¹ -f ¹ =R4	F-dur	25
Skrammelbil	h	h ¹	R8	f# ¹ -h=R5	e-moll	10
Snö och is	c ¹	a ¹	S6	a ¹ -f ¹ =S3	d-moll	25
Snön den faller (Broder Jakob)	a	h ¹	S9		D-dur	14
Små fåglarna i skogen	a	h ¹	S9		D-dur	6
Små grodorna	c ¹	a ¹	S6	g ¹ -e ¹ =L3	C-dur	6
Solen skiner	a	a ¹	R8	c# ¹ - f# ¹ =R4	A-dur	17
Solskensvisa	d ¹	c ²	L7	g ¹ -d ¹ =R4	F-dur	25
Spindelmor	h	h ¹	R8	h ¹ -d ¹ =S6	h-moll	4
Säg vem har skapat	d ¹	a ¹	R5	d ¹ -a ¹ =R5	G-dur	33
Tillsammans	d ¹	h ¹	S6	d ¹ -h ¹ =S6	G-dur	20
Tingelingelinge, tåget far	a	h ¹	S9		D-dur	7
Tio små indianer	a	a ¹	R8	e ¹ -a=R5	D-dur	7
Trollet i fickan	c ¹	c ²	R8	c ¹ -f ¹ =R4	F-dur	34
Trollet Lubbe	h	c ²	L9	d ¹ -h ¹ =S6	G-dur	34
Tomtarnas julnatt	c ¹	d ²	L9	f ¹ -c ² =R5	F-dur	?

Trollmors vaggsång	a	d ²	R11	a ¹ -a=R8	d-moll	7
Tumme möter tumme	c ¹	b ¹	L7	c ¹ -a ¹ =S6	F-dur	10
Två små händer (Gubben Noak)	d ¹	a ¹	R5	d ¹ -f ^{#1} =S3	D-dur	14,32
Tvätta händerna	c ¹	d ²	L9		F-dur	16
Tända ljus	c ¹	c ²	R8	c ¹ -g ¹ =R5	F-dur	25
Tänk om jag hade en liten apa	a	h ¹	S9		D-dur	3
Var bor du lilla råtta	c ¹	c ²	R8	c ² -f ¹ =R5	F-dur	30
Var inte som en igelkott	c ¹	h ¹	S7	g ¹ -h ¹ =S3	C-dur	11
Var är lilla handen	c ¹	b ¹	L7	c ¹ -g ¹ =R5	F-dur	1
Var är tummen (Broder Jakob)	a	h ¹	S9		D-dur	4
Vattenvisan	c ¹	c ²	R8	c ² -c ¹ =R8	C-dur	25
Veckodagarna	d ¹	b ¹	L6	a ¹ -d ¹ =R5	d-moll	25
Veckovisan	c ¹	a ¹	S6	d ¹ -g ¹ =R4	C-dur	4
Vem krefsade på dörren	d ¹	h ¹	S6	d ¹ -h ¹ =S6	D-dur	3
Vem ska få	f ^{iss1}	h ¹	R4	a ¹ -f ^{#1} =L3	D-dur	34
Vi komma, vi komma från Pepparkakeland	d ¹	d ²	R8	d ¹ -h ¹ =S6	G-dur	14
Vill du dansa?	d ¹	h ¹	S6	d ¹ -h ¹ =S6	D-dur	1
Vill du göra någon glad	c ¹	c ²	R8	h ¹ -e ¹ =R5	G-dur	25
Vintervitt	d ¹	c ²	L7	d ¹ -h ¹ =S6	G-dur	31
Vi räcker våra händer	c ¹	d ²	L9		F-dur	11
Vi äter frukost	c ¹	a ¹	S6	d ¹ -g ¹ =R4	C-dur	31
Vov, vov sade hunden	c ¹	d ²	S9		C-dur	4
Vår lilla fru katt	c ¹	b ¹	L7	c ¹ -a ¹ =S6	F-dur	10
Vår miljö	c ¹	c ²	R8	b ¹ -c ¹ =L7	F-dur	25
Vår tupp (är död)	c ¹	d ²	L9		F-dur	20
Väderlåt (Broder Jakob)	a	h ¹	S9		D-dur	16
Vänner	g	c ²	R11		C-dur	11

Tabell 2.2 Sångböcker**Sångböcker, sångkompendier och musikböcker som har använts i studien:**

1. Babyrytmik, Gunilla Josefsson.
2. Barnens musik. Från Blinka lilla stjärna till Trollflöjten, Harriet Alfons och Margot Henriksson.
3. Barnens svenska sångbok, Anders Palm.
4. Barnens Sångbok, Lena Björk Franzén.
5. Barnvisboken, Lisa Hallberg och Bertil Hallin.
6. BOM Faderalla. Sång och danslekar, Lisbet Silver och Inger Öhman.
7. Elefantboken. Barnvisor och sånglekar, Katarina Gren och Birger Nilsson.
8. Flyg lilla fjäril. Rytmik och rörelsesånger för de små, Heléne Frister Lind.
9. Glädjegang. Sånger för små och stora, Librix och Linx.
10. Gunga lite grann, Jujja och Tomas Wieslander.
11. Hålligångsång, Olle Widestrand.
12. Jag känner det i magen, Lena Borgljung.
13. Lek med toner. Sångsamling, Bengt Olof och Anne-Marie Engström.
14. Lilla Sångboken. Visor och sånglekar för barn i förskoleåldern och under de första skolåren, Bertil Hallin, Håkan Lundström och Sverker Svensson.
15. Lysmasken på sångarfärd. Kiiltomato laulupolulla, Katriina Murtomaa och Eeva Harju.
16. Låteri Låtera, Olle Widestrand.
17. Min glada kusin. Sånger och lekvisor, Margareta Othman-Sundell.
18. Musiken rör mig... En bok om rytmik med spädbarn, Monica Andersson Baaring.
19. Musiklust, Elisabeth Jernström.
20. MusikSkatten, Katarina Gren, Birger Nilsson och Linus Peterson.
21. Nu ska vi sjunga, Alice Tegnээр.
22. Ole Dole Doff, Egil Cederlöf & Erkki Pohjola.
23. Precis som Jag? 20 ramsvisor, Marianne och Bertil Hallin.
24. Slagnummer, Nordiska Musikförlaget.
25. Smått å Gott, Olle Widestrand.
26. Stora Sångboken. 250 finlandsvenska sånger och visor, Svenska folkskolans vänner.
27. Titta – jag kan! En bok om rytmik för små barn, Anne-Marie Engelholm.
28. Vi sjunger tillsammans, Magnus Lindholm.

29. Visor i juletid, Förlag AB Wiken.
30. Vi äro musikanter, Borghild Arnér och Göran Sandén.
31. Våra visor, Del 1; Yngve Härén, Lennart Hellsing och Knut Brodin.
32. Vägen till språket, Monica Centerheim-Jogeroth.
33. Aurinkoista aamua/ Go´morron sa solen, Margareta Othman-Sundell.
34. Lösa notblad.

Barn i daghem bör få erfarenheter av en varierande musikalisk lärandemiljö för att kunna utvecklas på olika musikaliska delområden. Hur genomförs då planerade musikaktiviteter på de studerade daghemmens småbarnsavdelningar och lyckas pedagogerna variera dessa musikstunder så att barnen utvecklar sin musikalitet inom olika områden?

Denna avhandling fokuserar på planerade musikaktiviteter och hur pedagoger går tillväga för att erbjuda barn erfarenheter av musik i daghem. Resultatet visar att pedagogerna är måna om att erbjuda barnen musikaktiviteter och använder musiken som medel att utveckla förmågor som att förmedla ett kulturarv, att utveckla språkförståelse och social förmåga. Däremot används inte musikaktiviteterna för att barnen ska utveckla sitt musikaliska kunnande.

Åbo Akademis förlag
ISBN 978-951-765-600-9

