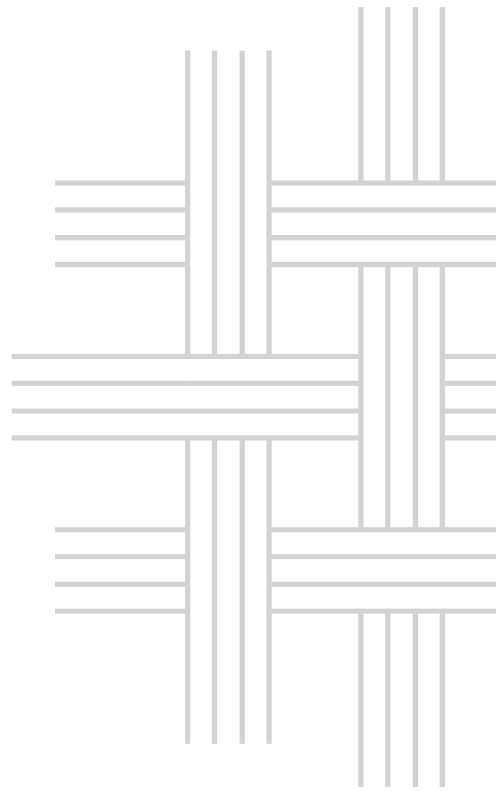




Høgskolen
i Innlandet



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Mona Elisabeth Persson Aronson

Förskollärare kan delta i musikaliskt lekande, men avstår

En kvalitativ studie om musikalisk emancipation

Ph.d. i profesjonsrettede lærerutdanningsfag
2022



Mona Elisabeth Persson Aronson

Förskollärare kan delta i musikaliskt lekande, men avstår

En kvalitativ studie om musikalisk emancipation

Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag

2022

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Mona Elisabeth Persson Aronson 2022

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandlinger i profesjonsrettede lærerutdanningsfag nr. 25

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-337-2

ISBN digital utgave: 978-82-8380-338-9

ISSN trykt utgave: 2464-4390

ISSN digital utgave: 2464-4404

Sammandrag

Inom den svenska och norska förskolan förstås ofta musik som en praktik som bör följa vissa normativa antaganden om rösten och dess ljud. Den framförbyggande avhandlingen ifrågasätter dessa normativa antaganden då den undersöker hur förskollärare och förskollärarytbildare uppfattar musikalisk lek. Musikalisk lek kan förstås som ett spontant musikaliskt utforskande och som en sorts kommunikation som individer kan delta i genom att använda sin röst och sin kropp. Musikalisk lek kan överraska och den kan utvecklas genom samspel med andra. Eftersom musikalisk lek kan möjliggöra en upplevelse av frihet och emancipation så har denna avhandling som syfte att öka kunskapen om vad som hindrar eller möjliggör för förskollärare och förskollärarytbildare att delta i musikaliskt lekande. Data samlades in med hjälp av iscensatt musikaliskt lekande under träffar med förskollärare och förskollärarytbildare, vid vilka jag deltog aktivt. Deltagarna hämtade sedan inspiration från dessa sessioner då de deltog i gemensamma gruppdiskussioner och beskrev sin förståelse av musikalisk lek. Diskussionerna spelades in, transkriberades och analyserades genom en reflektiv och tematisk analys. Resultaten visade att deltagarna delvis sade emot sig själva då de beskrev sin egen entusiastiska delaktighet i musikalisk lek och de begränsade möjligheterna för musikalisk lek i förskolan och i förskollärarytbildningar. Förskollärare och förskollärarytbildare kan delta i musikalisk lek, men de väljer att avstå. Jag drar slutsatsen att förskollärare och förskollärarytbildare hindras från att delta i musikalisk lek av att de uttrycker en repressiv argumentation som gör gällande att enbart vissa särskilt lämpade individer kan och bör skapa musik. Deltagarna hävdar också att syftet med musik i förskolan är att skapa gemensam sång och därigenom en form av konsensus, medan de betraktar musikaliskt lekande som ett lättsinnigt nöje. Avhandlingens resultat visar således att det är svårt att delta i musikalisk lek i både förskolor och förskollärarytbildningar på grund av vissa normativa föreställningar. Med inspiration från Habermas och Rancière utvecklar jag, i avhandlingens diskussionsavsnitt, en teoretisk förståelse för hur ett annorlunda sätt att resonera kan möjliggöra för musikalisk lek i förskolan och i förskollärarytbildningar.

Abstract

Music in preschool is generally understood as a practice that ought to be governed by normative presuppositions about voices and sounds. The current dissertation questions this normative stance by examining the views of preschool teachers and preschool-teacher educators on musical play. Musical play can be understood as a spontaneous musical exploration and form of communication that an individual conveys through his or her voice and body. Musical play can be surprising, and it can evolve through interaction with others. Noting the emancipatory possibilities inherent in musical play, the current dissertation aims to provide more knowledge about what facilitates and what impedes musical play among preschool teachers and preschool-teacher educators. Data were collected through orchestrated sessions of musical play during meetings with preschool teachers and preschool-teacher educators, respectively, where I as a researcher actively participated. Informed by their experiences from the musical-play sessions, the preschool teachers and preschool-teacher educators discussed their understandings of musical play in subsequent group talks. The discussions were recorded, transcribed, and analysed through a qualitative and reflective thematic analysis. The results indicated that the participants provided contradictory accounts of their own enthusiastic musical play and the difficulties of having musical play in preschool and preschool-teacher education. Preschool teachers and preschool-teacher educators are able to participate in musical play, but they choose to abstain. I conclude that both the preschool teachers and the preschool-teacher educators are hindered from participating in musical play by their reiteration of a repressive argumentation that suggests that only some distinguished individuals are able to create music. Furthermore, the participants suggested that the purpose of music in preschool is to create communal singing and consensus, while they considered musical play as merely frivolous. The results of the current dissertation highlight that it is difficult to engage in musical play in both preschools and preschool-teacher education due to this argumentation and these normative restraints. Inspired by Habermas' and Rancière's theoretical oeuvres, the dissertation theorizes about ways of reasoning that may facilitate musical play in preschool and in preschool-teacher education.

Förord

Förändringen från att vara en intuitiv problemlösare till att formulera sig i ord är inte alltid enkel och det gäller att lära sig förstå skillnaden samtidigt som dessa kompetenser kan kombineras på olika sätt. Jag har som många andra gått från att känna mig som en kompetent och rent av duktig lärarutbildare i musik med många års erfarenhet till doktorand och nybörjare, där gamla kunskaper inte är särskilt användbara och där jag förväntas formulera något nytt och eget. Tiden som doktorand har många gånger varit motsägelsefull, då tilliten till den egna förmågan sviktat samtidigt som självförtroendet växt. Jag har lärt mig massor och hoppas att detta bara är början.

Jag vill börja med att tacka mina handledare Petter Dyndahl och Ingeborg Lunde Vestad för att ni fick mig att tro att jag kunde klara av det och att ni också trodde på projektet, något jag är tacksam för. Ni tog även alla mina teoretiska och metodologiska utsvävningar och frågor på allvar, kom med konstruktiv kritik och gav mig tid att landa i något som kändes både logiskt och intressant. Tack för klokskap, tillit och befriande skratt! Stort tack till Joke Dewilde och Johan Söderman för seriöst opponentskap och konstruktiv kritik i samband med mina två avhandlingsseminarier – viktiga avstämningar för att både tänka till och komma framåt i avhandlingsarbetet. Tack till alla deltagare i studien för att ni var så lekvilliga och ivriga att diskutera. Det är er förtjänst att jag fick ett rikt datamaterial och inspiration till både analys och diskussion. Tack till Ingrid Mossberg Schüllerqvist på Karlstads universitet för att du fick mig att börja formulera mig i akademiska ordalag och tänka på ett vetenskapligt sätt. Ett stort tack även till Sofia Åsman och Ida Johansen för gedigen och professionell språkgranskning. Även stort tack till Jujja Wieslander och Ewa Johanson Kristeberg för förtroendet att publicera era respektive sånger ”Sopbilen” och ”Julklappar”. Alla era sånger inspirerar mig och jag använder dem flitigt.

Tack till alla deltagare i forskargruppen ”Kulturorientert musikkpedagogikk” för att ni är stöttande, diskussionslystna och så intressanta att lyssna på. Forskningsseminarierna skapar alltid tillfälle för lärande och ni har alla varit förebilder i konsten att hålla det vetenskapliga samtalet öppet och inkluderande utan att det blir

ängsligt. Jag hoppas att jag kan fortsätta vara en del av denna fantastiska forskningsmiljö i Hamar. Även stort tack till alla nordiska forskare och doktorander som jag mött på konferenser och möten. Det har alltid varit lärorikt och inspirerande och nu är jag redo för samarbete. Jag vill också tacka alla stipendiater på Hamar för fin gemenskap, pratstunder, välbehövliga kaffeпаuser och inte minst för stöd och befriande självdistans. Jag har aldrig behövt känna mig ensam. Jag vill rikta ett särskilt tack till Gry Sagmo Aglen, Siri Wieberg Klausen, Gunhild Kværnes, Lilja Palovaara Søberg och Marit Vik för genuin vänskap och stöd hela vägen. Utan er hade det nog inte gått.

Jag bestämde mig tidigt för att tillbringa mycket tid på campus Hamar för att lära känna både människorna och platsen. Jag fick möjlighet att hyra en liten lägenhet alldeles invid Mjösas strand vars aldrig tystnande vågskvalp och karga lärkräd fick mig att tänka både på havet och engelska parker. Ibland har jag till och med lekt att jag varit på semester. Hamar kommer alltid att kännas lite som hemma och en plats jag gärna vill återkomma till. Jag vill tacka alla som mött mig med ett leende eller ett hej i korridoren; för korta och långa samtal eller en hjälpande hand; för pratet om vetenskap, väder, böcker, passerkort, hustillbyggnader, musik, livet och allt möjligt annat. Tack alla på Høgskolen i Innlandet, det var ni som fick mig att trivas, kämpa och till slut bli klar.

Avslutningsvis vill jag tacka min familj för att ni också trodde att det skulle gå och Janne för allt stöd och för att du förstod, kanske mer än vad jag själv gjorde, hur viktigt detta var. Tack Olov och svärdotter Ida för hjälp och för att ni gör mig så glad. Tack Olov för alla kritiska och välgrundade frågor som tvingat mig att tänka. Du har visat mig nya infallsvinklar och fått mig att skriva när jag inte ens vågade börja, varit brutalt ärlig och lärt mig skriva bättre ("mamma, du måste vara mer specifik, konkret och inte påstå något som du inte har belegg för i dina resultat och framför allt ska du inte försöka vara rolig"). Det har fungerat ganska bra, tack! Nu ska jag försöka lugna ner mig, vara mer social och ta mig tid att gå på konserter och andra evenemang och inte minst sjunga och musicera. Det ser jag fram mot.

Högboda, 15 februari 2022

Mona Persson Aronson

Låta
under broen
Leka
langs elven
Öppna upp
Lyssna
lagns gulvet
Så här låter jag nu!
Det vokala självuttrycket
lyser
ger sig hän
visar olika sidor av sig själv
Hoster
blir någon annan
tillsammans
i gången
Överraska
Inspirera
Bry sig om
mörkret
prosodi
oj oj oj
Kommunikation
bli borte
Hallå!
puster
HÄR OCH NU!
Varför är det så svårt att leka med musik?

Mona Persson Aronson

(Inspirerad av dadaismen, mitt projekt, norska barn och Gro Dahle 1/11 2018)

Innehållsförteckning

Sammandrag.....	i
Abstract	ii
Förord.....	iii
1 Inledning	1
1.1 Musikalisk hegemoni och förskollärares barnsångsröst.....	6
1.2 <i>Musikaliskt</i> lekande	12
1.3 Musikaliskt <i>lekande</i> som emancipation.....	19
1.4 Syfte och frågeställningar.....	22
1.5 Avhandlingens struktur	23
2 Tidigare forskning.....	25
2.1 Barns egeninitierade sjungande och låtande.....	26
2.2 Förmågan att kommunicera med ljud – behovet av att bli förstådd	31
2.3 Ett icke-förevisande musikaliskt lärande	35
2.4 Lekrösten som styrmedel eller rekvisita?.....	40
2.5 Förskollärares möjlighet att leka och låta spontant med rösten	43
2.6 Personligt musikaliskt vuxenengagemang i förskolan.....	49
3 Teoretiska utgångspunkter.....	55
3.1 Emancipation.....	55
3.2 Emancipation och jämlikhet.....	60
3.3 Konsensus vs. dissensus	62
3.4 Inramning, klassificering och kontroll	67
3.5 Lekandet i sig	71
4 Metod	75
4.1 Metodologiska utgångspunkter.....	76
4.2 Iscensatt handlingsfokuserad metod	79
4.3 Det musikaliska lekandets utformning och genomförande.....	81
4.4 Tankar kring forskarrollen.....	89
4.5 Datainsamlingen	92

4.5.1	Strategiskt urval av deltagare	94
4.5.2	Loggbok.....	96
4.5.3	Gruppintervjuer	97
4.5.4	Videobobservation – <i>stimulated recall</i>	99
4.5.5	Forskningsetik och forskareetik.....	100
4.5.6	Studiens genomförande.....	104
4.6	Reflexiv tematisk analys	107
4.6.1	Analysens genomförande.....	108
5	Resultat	117
5.1	Förskolläraernas musikaliska lekande.....	117
5.1.1	Leksakernas inverkan på det musikaliska lekandet.....	122
5.1.2	Närvaro och tillit till deltagarnas egen förmåga att ta initiativ.....	128
5.2	En repressiv argumentation hindrar det musikaliska lekandet.....	131
5.2.1	Repressiva psykologiserande argument	132
5.2.2	Repressiva pedagogiserande argument	139
5.2.3	Repressiva elitiserande argument	145
5.2.4	Repressiva trivialiserande argument	149
5.3	Möjlighetsbetingelser för musikaliskt lekande.....	155
5.3.1	Att lämna bort en del av sin kontroll.....	155
5.3.2	Att ta ställning för det lekfulla i mötet med studenterna.....	158
6	Diskussion	163
6.1	Ett repressivt tänkande motverkar det musikaliska lekandet.....	164
6.2	Det repressiva tänkandet kring musik vänds till emanciperat tänkande.....	169
6.2.1	Fyra premisser för musikaliskt lekande	173
6.2.2	Alla har förmågan att tänka nytt, att leka med musik på nya sätt.....	174
6.2.3	Egna musikaliska idéer måste bejakas	175
6.2.4	Det finns varken bättre eller sämre sätt att tänka och leka med musik ..	175
6.2.5	Musikaliskt lekande har betydelse för det gemensamma musicerandet..	176
6.3	Konsensus och/eller dissensus	177
6.4	Kontroll som styr – kontroll som legitimerar	184

6.5	Musikaliskt lekande i förskollärautbildningen, en pedagogisk paradox?... 189
6.6	Tänka rätt vs. tänka själv 196
7	Konklusion 201
7.1	Metodreflektion 204
7.2	Förslag till vidare forskning 208
	Referenslista 210
	Bilagor 225
	Bilaga 1. Planeringen av det musikaliska lekanudet 225
	Bilaga 2. 57 teman i analysen 232
	Bilaga 3. En tidig mindmap 234
	Bilaga 4. Utkast av 7 huvudteman och 17 underteman 235
	Bilaga 5. Intervjuguide till gruppintervjun..... 236
	Bilaga 6. Godkjeningsbrev fra NSD 238
	Bilaga 7. Informasjonsbrev og samtykkeskjema 239

Tabeller

Tabell 1. Mall för loggboksanteckningar

Tabell 2. Schematisk beskrivning av studiens empiri

Tabell 3. Sammansättningen i de åtta deltagargrupperna

Tabell 4. Mall för loggboksanteckningarna

Tabell 5. Exempel från den inledande kodningen

Tabell 6. Tidiga huvudteman

Tabell 7. Fyra teman av repressivt tänkande kring musikaliskt lekande

1 Inledning

– För att uttrycka det kort måste statens övervakare hålla fast vid det här uppfostringssystemet, så att det inte förstörs utan att de märker det. Framför allt måste de vaka över att inga revolutionerande förändringar som bryter mot ordningen införs i den fysiska och den musiska fostran. I stället ska de bevara dem som de är så mycket som möjligt. Om någon säger att 'städse den sången blir hållen för bäst och av människor prisad som har den nyaste klang när den tonar ur sångarens strupe.'

– då måste de se upp: ingen ska få för sig att diktaren kanske inte talar om nya sånger, utan om ett nytt sätt att sjunga, och berömmar det. Ett nytt sångsätt ska man inte berömma! Det är inte heller så som raderna ska tolkas. Man måste akta sig för att införa en ny form av musik – det kan riskera allt! Musikens former kan nämligen aldrig förändras utan att statens mest grundläggande normer också förändras.

[...]

– Här tycks det alltid vara, sade jag, som väktarna ska bygga sitt bevakningstorn: i musiken.

– Ja, sade han, lagbrott kan lätt smyga sig in i musiken utan att det märks.

– Ja, sade jag, man tycker att det bara handlar om underhållning, och då tror man inte att det kan ställa till någon skada.

– Nej, sade han, det gör det inte heller – annat än att det inrättar sig steg för steg och i all stillsamhet flyter in i seder och bruk. Sedan växer flödet till sig och strömmar in i människornas avtal med varandra, och från avtalen tränger det fullkomligt hänsynslöst in i lagar och statsförfattningar, Sokrates, tills det vänder upp och ner på allt i det enskilda och offentliga livet.

[...]

– Som vi sade i början måste väl våra barn redan från tidig ålder delta i mer laglydig lek, för om leken blir lagbrytande och barnen också – då blir det omöjligt för dem att växa upp till laglydiga och ansvarfulla män.

– Naturligtvis, sade han.

– När barnen börjar med rätt sorts lekar insuper de alltid laglydigheten genom musiken – det blir raka motsatsen till det som du beskrev förut: laglydigheten följer med dem överallt och hjälper dem att utvecklas, och den kan också bygga upp något som tidigare har fallit samman i staten.

(Platon, 2017, s. 165–167)

Citatet ovan är hämtat från Platons klassiska verk Staten, där musikens och lekens betydelse i själva upprätthållandet av en stat beskrivs. Musiken står här för ordning och fostran till laglydiga och okritiska medborgare som är villiga att reproducera det

musikaliska uttryck och samspel som ses som det rätta och riktiga i Platons idealstat. Vad har då Platons idéer från tiden före Kristus om musikalisk fostran och lek att göra med en avhandling som denna, som undersöker förskollärares musikaliska lekande på 2020-talet? Jag har under många som förskollärarytbildare i musik funderat över musikens motståndskraft mot förändring. Frågor kring hur vi ser på musik och hur det skulle kunna vara annorlunda kommer sällan upp till diskussion varken i förskolan eller förskollärarytbildningen – det kan snarare ses som en ickefråga. Jag blev överraskad när jag läste Platons syn på musik och kopplingen till lek, fostran och en stark bevarandesträvan. Visserligen här lyft ur sin tid och kontext, men ändå meningsfullt. Med hjälp av denna tillbakablick vill jag förankra mina frågor kring respekten för begreppet musik och vad som räknas som musik i ett större sammanhang.

Platons idéer kan ses som ett fundament i den västerländska hierarkiska musikförståelsen, där musik rangordnas och tilldelas olika värde. I antika Grekland används etosläran som till viss del bygger på den pythagoreiska skolan och talmystikens koppling till musiken. Både Platon och Aristoteles vidareutvecklar etosläran. Ringborg (2001) beskriver hur Platon skiljer på sångens ord, melodi och rytm. Platon vill rena det musikaliska uttrycket för att begränsa musikens skadliga påverkan och få människor att leva sunt. I samband med detta renande tillåts endast lyran och cittran (pipan är enkom för herdarna). Melodiinstrument med stort omfång förbjuds, däribland harpor och flöjter. Endast den doriska och frygiska skalan får användas då andra skalor anses vara förkastliga. Även rytmerna genomgår denna form av rening (Ringborg, 2001). Platons sätt att tänka fortsätter att påverka talet om musikaliskt uttryck och musikpedagogik utan att vi är medvetna om det (Varkøy, 2009; Volgsten, 2012b). Även barnfostran och kontroll är centrala värden i Platons tankar kring musik och pedagogik. Ringborg konstaterar:

[I] Platons idealstat är allt kontrollerat och tillrättat efter en lära som liknar nyttoprincipen som är en modern rättviselära. Människorna i Platons idealstat har var och en sin speciella uppgift och skall uppfostras i enlighet med denna. Denna uppdelning skall bidra till den största möjliga nyttan för staten och för allas bästa. (Ringborg, 2001, s. 185)

Ett nyttotänkande går inte att förena men innebörden i det musikaliska lekanudet som inte förväntas leda till något på förhand bestämt utan framstår i detta sammanhang snarare som onyttigt. Platons (2017) nyttotänkande är målinriktat och han ser musiken som ett maktmedel för att forma den enskilda människans karaktär och vilja till anpassning och självdisciplinering. Statens kontroll över vilken musik som får användas och hur sångerna ska sjungas hindrar människorna från att uttrycka egna tankar och känslor genom musiken. Motståndet tystas även genom kravet på måttfullhet och en uttalad önskan att musiken som tillåts ska skapa harmoni.

Musikens upphöjdhet tillåter inte människor att själva uttrycka sig musikaliskt på sitt eget vis. Människors möjlighet att skapa musik är utifrån Platons (2017) idéer otänkbar, men inte för det lilla barnet (jmf. Volgsten, 2012b). Platon (2017) anser därför att det är viktigt att det lilla barnet redan tidigt får lära sig förstå vad som är den rätta musiken och hur sångerna ska framföras. ”Därför behandlar Platon vilka melodier och vilka rytmer som kan vara lämpliga för att fostra barn respektive unga” (Uddén, 2004, s. 41). Musiken blir till ett medel som förmedlar moral och värderingar. Allt är givet i Platons pedagogik och inget får förändras, framför allt inte musiken. Musiken ses som en imiterande konstform, vars regler ska läras och upprepas. ”Det finns ingen musikens eller de enskilda verkens idé” (Volgsten, 2012b, s. 28). Därmed går det inte heller att tala om ett personligt musikaliskt uttryck.

Om vi då förflyttar oss från Platon och tiden före Kristus till 1800-talet så kan vi se att Platons idéer går igen i skolsångundervisningen. Skolsångundervisningen på 1800-talet i Norden skulle förbereda barnen för deltagandet i gudstjänsten och psalmerna förmedlade den kristna kyrkans moral. Musikens nyttofunktion är lika aktuell på 2000-talet. Varkøy konstaterar att det även i dagens samhälle finns en förväntan på att musik har en positiv inverkan på barns koncentrationsförmåga, kreativitet och sociala och empatiska kompetens. ”Musikken inngår altså i skolens store prosjekt: å skape nyttige og gode borgere” (Varkøy, 2009, s. 26).

Även hos Fröbel kan vi se spår av Platon. Friedrich Fröbel (1782–1852) skapar en filosofi för barndomens pedagogik. ”I samband med att han formulerar lekens teori skapade han platsen där barn kunde leka för att bilda sig: Kindergarten” (Uddén, 2004, s. 93). Fröbel är påverkad av Platons (2017) idéer om barns musikaliska fostran och

musikens kraft att skapa samhörighet och gemensamma värderingar (Varkøy, 2009). Tallberg Broman (1995) beskriver förskolans framväxt i Skandinavien och pekar på de ideal kring det röstliga uttrycket som tidigt blev en del av professionen, ”Ledarens röst och tonläge sågs som mycket viktigt” (Tallberg Broman, 1995, s. 101). Sången, rörelseleken och rytmen är centrala inslag i Frøbels pedagogik vilket också visar sig i den skandinaviska förskolan ”Formen skulle vara enkel och rytmen fångslande. Det var även viktigt att barnen lärde sig att *lyssna*” (Tallberg Broman, 1995, s. 104) då olika lyssnarlekar skulle träna både förmågan till koncentration och självdisciplin.

Frøbels pedagogik kan i detta sammanhang beskrivas bestå av tre huvudteman. Lek med ”lekgåvor” som bland annat geometriska former i trä för att bygga och konstruera, sånger och rörelselekar samt utomhuslek och trädgårdsarbete. Fröbel betonar interaktionens betydelse mellan barn och pedagog. Dessa typer av aktiviteter har varit och är fortsatt viktiga i förskolan, som konstruktionslek med hjälp av klossar, kuddar, bild och form, gemensamma sångsamlingar och utelek. Frøbels ursprungliga pedagogik var liberal och radikal för sin tid och han ansåg att barnen skulle få möjlighet att undersöka och förstå världen på egen hand (Johansson, 2018). Då Fröbel avlider 1852 revideras många av hans idéer av hans arvtagare. Lekens friare form blir mer nyttobetonad och inriktad mot arbete och den skolförberedande inriktningen tonas ner. Men vissa aspekter av Frøbels idéer kvarstår, dessa tas bland annat upp av kvinnorättsrörelsen och inspirerar framväxten av den skandinaviska barnträdgården när den byggs upp i slutet av 1800-talet (Johansson, 2018).

Initiativet att legitimera musiken och sjungandet i förskolan som ett medel för att underlätta annat lärande än det rent musikaliska är inte nytt; det har skett ända sedan Platon använde musiken för att fostra och dana barns karaktärer. Fröbel ger ut en bok med sång och rörelselekar, ”Mutter - und Kose Lieder”¹ som är rikt illustrerad för att beskriva hur rörelserna ska utföras korrekt. Frøbels sångbok sprids till många länder, däribland de skandinaviska och inspirerar ledande personer vid flera

¹ Frøbels sångbok ”Mutter- und Kose Lieder” gavs ut 1844 och översattes till engelska 1898 med titeln “Mother-Play And Nursery Songs: Poetry, Music And Pictures For The Noble Culture Of Child Life, With Notes To Mothers” (1898). Finns i nytryck, 2008; 2017

förskoleseminarier till att skapa egna sångböcker med passande och sedelärande barnsånger. I Sverige ger grundarna av Fröbelinstitutet i Norrköping, systrarna Ellen och Maria Moberg ut boken ”Sångelekar för barnträdgården och småskolan” 1913 i samarbete med Alice Tegner² (Tallberg Broman, 1995; Fredricson, 2020). I Norge ges Margarethe Munthes första sångbok ”Kom, skal vi synge” ut 1905. Munthes sånger påverkar generationer och sångerna lever vidare³ likt Alice Tegnérns svenska barnvisor. Bjørkvold (1979) hänvisar till Munthes sånger som flera generationer har präglats av, när han diskuterar de vuxeninitierade och reproducerade sångernas inverkan på barns möjlighet att skapa sin egen barnsångskultur. Han säger:

Med barnet på fang gjenopplever både foreldre og besteforeldre sin egen barndoms kjere sangbøker: Margarethe Munthe med tukt og fine dyresanger [...] hva skjer med barnekulturens egne sangformler og frie improvisasjoner? [...] velmenende voksne som bestreber seg på å synge sanger som ”passer for barnas nivå”, uten egentlig å ane hva dette nivået er? (Bjørkvold, 1979, s. 36)

Vuxnas tolkningsföreträde när det gäller musik är fortsatt starkt i dagens förskola. I en norsk studie uppmärksammar (Onsrud, 2019) dominansen av sånger som handlar om djur i förskolan. Onsrud konstaterar att djurvisor finns representerade både bland äldre och nyare sånger. Detta visar att temat funnits med länge och att det fortfarande är aktuellt. Djur återfinns även frekvent i barnlitteraturen. En av flera förklaringar till den stora förekomsten av djur i barnsånger och barnböcker handlar om antagandet att barn identifierar sig med djur i större grad än vuxna för att barn är mer intuitiva och instinktiva. ”Barnet har historisk ofte blitt forstått som en overgangsfase mellom dyr og menneske” (Goga, 2018, refererad i Onsrud, 2019, s. 59). Detta kan också ses som en förklaring till varför barn har behov av att kultiveras. Söderman (2012) beskriver en starkt normativ förväntan på att alla barn ska tycka om djur, detta medför en risk att barn som inte tycker om djur uppfattas som onormala. Söderman gör även en iakttagelse som han kallar ”[V]uxenvärldens djurfixering” (Söderman, 2012, s. 44) som

² ”Akta skogen” musik: Alice Tegner. <https://www.youtube.com/watch?v=CsyNQCXdMpk>

³ «Jeg Snører Min Sekk» Text oc musik: Margarethe Munthe. <https://www.youtube.com/watch?v=Od88Mly3EWI>

visar sig inte bara i de svenska barnvisorna utan även i de namn med djuranknytning som ges svenska förskolor och dess avdelningar och i förlängningen även barnen.

Leken har fortsatt en stark ställning i den svenska förskolan och skrivs tydligt fram i svenska förskolans styrdokument Lpfö98, samtidigt ökar lekens koppling till begreppen undervisning och lärande. Framförliggande avhandling syftar i detta sammanhang till att undersöka vad som gör det möjligt för eller hindrar förskollärare från att delta i musikaliskt lekande. Platons syn på musik som sann kunskap och något som bara kan efterliknas och reproduceras (Dahlstedt, 1990) är motsatsen till att utforska sin musikalitet och skapa ett eget musikaliskt uttryck utifrån egna tankar och initiativ. Undersökningen kan ses som en kritik mot Platons (2017) idélära som begränsar musicerandet till att endast handla om att imitera och lära sig göra rätt. Det är inte oproblematiskt att lyfta ut Platons formuleringar ur sin historiska kontext och jämföra med dagens skandinaviska förskolkontext, men jag anser att det saknas en medveten kritisk diskussion kring hur vi ser på musik och personligt musikaliskt uttryck i förskolan. Detta kan ligga till grund för diskussionen kring vad som gör det möjligt för eller hindrar förskollärare från att delta i det musikaliska lekandet. Jag har inte för avsikt att fördjupa resonemanget kring Platons idélära i sig, men jag tror att Platons pedagogiska filosofi kan ge anledning till att starta viktiga diskussioner, inte minst för att förstå vilka tankar kring musik som styr vår förförståelse, det vi tar för givet.

1.1 Musikalisk hegemoni och förskollärares barnsångsröst

Begreppet musik har i delar av den västerländska traditionen förknippats med något objektivt, vars innebörd uppfattas som självklar och icke-förhandlingsbar (Lilliestam, 2009). Musikskapande och vokala handlingar ses i detta fall inte som möjliga eller meningsfulla att utföra utan särskild fallenhet, musikalisk skolning eller tydliga mål. Musikalisk hierarki och hegemoni är svåra att kritisera och de styr tänkandet kring musikaliska mål och handlingar i förskolan. Gustafsson (2000) ställer dock frågor som pekar i riktning mot temat för denna avhandling, nämligen musikaliskt lekande:

[S]ka barnet läras att förstå och beundra den stora musiken, som ett medel till insikt om inte bara sin egen mänsklighet utan samhällets kulturella historia och de stora andarnas verk, eller ska barnet lockas att finna sina egna uttryck och sitt eget förhållningssätt, för att sedan skaffa sig en allt större överblick över musikens värd och historia? (Gustafsson, 2000, s. 272)

Uppmaningen att locka barn att hitta sitt eget uttryck och förhållande till musik skiljer sig markant från arvet efter Platon. Både barn och vuxna måste utifrån det Platonska arvet lära sig att skilja mellan musikens rätt och musikens fel och inse att musikalisk förståelse och uttryck är något vi behöver lära oss av någon som är skolad och vet mer. Det är rimligt att hävda att detta tankesätt påverkar förskollärares möjlighet att avgöra sångers musikaliska värde och lämplighet som därmed avhåller sig från att initiera nya sånger och sätt att sjunga i förskolan.

Förskolans sångrepertoar är traditionell och begränsad till ett mindre antal sånger som sällan byts ut (Vestad, 2013). Förskolan har utvecklat en inofficiell sångkanon både i Sverige och Norge. Barnsångerna går oftast i dur och i 4/4-takt med ett glatt tilltal (Holmberg, 2012, 2014) och kan sägas representera normen för vad som är lämpligt att sjunga. Sångerna kan även beskrivas som fostrande och karaktärsdanande (Haukenes & Hagen, 2017; Holmberg, 2012, 2014; Söderman, 2012; Vestad & Dyndahl, 2017). Barnsånger (sånger för barn skapade av vuxna) har haft en förebildande roll i barns fostran (Ericsson & Lindgren, 2012; Sundin, 2007). Det finns heller inget egentligt alternativ till barnvisors tonspråk och ideal som varit dominerande och genomsyrat den musikaliska barnkultur vi ärvt och förvaltar (jfr Holmberg, 2014; Vestad & Dyndahl, 2017). De begrepp vi har att tillgå för att beskriva musikaliska upplevelser bestämmer i stor utsträckning vad som kan uttryckas musikaliskt. Även förskolans inofficiella sångkanon upplever jag som ett arv som bygger på Platons hierarkiska musiksyn där endast viss musik hade en upphöjd position och ansågs inverka positivt på barns beteende. Utifrån en upplevd given repertoar minskar förskollärares möjligheter och strävan att förnya de sånger som används gemensamt. Det förefaller finnas en stor respekt för musiken bland förskollärestudenter, särskilt bland de utan tidigare positiva musikerfarenhet av att sjunga tillsammans med andra eller spela något instrument. Men osäkerheten visar sig också kring det musikaliska innehållet och vilka sånger som är lämpliga att sjunga med barn utifrån svårighetsgrad

och intresse, detta gäller även för de som är vana att musicera. Val av sånger och musikdidaktiska resonemang i förskolläraryrket skapar en form av riktlinjer att förhålla sig till. Knudsen (2018) anser att det finns en stabilitet kring förskolans sångrepertoar, om än omedvetet, som också visar sig i förskolläraryrket. Knudsen beskriver bristen på nya sånger som "[E]tt uttryck för institutionens roll som bevarare" (Knudsen, 2018, s. 125).

Det är inte bara sångrepertoaren som bevaras, också sättet att sjunga förändras i liten grad. Gestaltandet av det musikaliska och textliga innehållet i barnsånger reproduceras, oavsett vad sångerna handlar om. Förskollärares sångliga uttryck kan beskrivas som känslomässigt neutrala eller glada med liten eller ingen variation. För Platon (2017) är det farligt att människor skapar egen musik eller sjunger på ett personligt eller annorlunda sätt (Volgsten, 2012b). Improvisation med rösten är också ovanligt i samband med det gemensamma musicerandet i förskolan (Holmberg, 2014; Still, 2011).

Bjørkvold (1979) lyfter fram barns egen sångkultur, det sätt barn sjunger och kommunicerar musikaliskt med rösten i samband med spontan lek, dess funktion och melodik. Bjørkvold beskriver också ett starkt samband mellan sång och tal och hur det tillsammans med röstljud flyter samman till ett sätt att uttrycka och kommunicera tankar och känslor i leken. I leken bryr sig inte barn om hur sjungandet låter, skarpa dissonanser och tokiga texter förstärker snarare leklysten. Bjørkvold säger: "Sången blir et lydmateriale til bruk i barnets nære hverdag, en uttrykksmulighet for følelser og tanker, slik f.eks. også ordene er det." (Bjørkvold, 1979, s. 9). Bjørkvold lyfter fram att förskollärarna inte deltar i barnens spontana sångtalande, de hittar inte på egna fortsättningar på sångtexter, leker med ord eller rimmor spontant, sådant som barn gör när de leker.

Jag har haft svårt att hitta tidigare forskning som rör förskollärares röstliga uttryck och gestaltandet av barnsånger. Det som berör själva sjungandet men inte handlar om röstteknik. Två undantag är Uddén (2004) som föreslår att förskollärare bör använda en "[L]ugn och artikulerad röst i sång och talspråk" (Uddén, 2004, s. 137). Det andra exemplet visar förväntningarna på en barnträdgårdsledarinna i mitten av 1900-talet, "Hon bör dessutom [...] helst vara musikalisk och hennes röst bör vara

'samlade'" (Sandels, 1956, ref. i Tallberg Broman, 1995, s. 79). Det är med andra ord svårt att tala om barn och vuxnas röstuttryck i förskolan om det saknas ord för att beskriva röstuttrycket eller att tankar om att röstuttrycket går att förändras aldrig diskuteras. Utifrån min erfarenhet som sångpedagog och musiklärare i förskolläraryrket vill jag hävda att förskollärestudenter sällan är medvetna om att de sjunger på samma sätt oavsett vad sången handlar om. Sjungandet i förskolan framstår som en egen sånggenre med egna oartikulerade sångideal.

Zadig & Johnson (2020) har utvärderat delar av projektet "Rösträtt", ett sångprogram från UNGA Musik i Syd, som syftar till att utveckla sångsamlingarna i skånska förskolor. Programmet har utformats utifrån en hypotes om att: "[G]enbredd kan vara ett effektivt sätt att fånga intresse och uppmuntra såväl barn som deras pedagoger till lekfull utforskning av sina röster, som verktyg för personligt uttryck: att alla låter på olika sätt" (Zadig & Johnson, 2020, s. 4). Artister med olika genrebakgrund har engagerats som sångcoacher för att inspirera förskollärare att låta inte bara på ett sätt, utan på många sätt. När förskollära barnsångssjungande speglas i genrer som hör till den privata sfären ökar förståelsen och gör sjungandet mer begripligt (Zadig & Johnson, 2020). Artisternas varierade sätt att sjunga och framföra barnsånger kan sägas utmana förskolan och förskolläraryrket institutionaliserade sjungande och ärvda barnsångsideal, men även synen på vad som är musikaliskt lämpligt.

Det finns även ytterligare nyttoaspekter kopplad till musikpedagogik: en tanke om att sjungandet gör oss till bättre och lyckligare människor, vilket går att härleda till Platon (Ringborg, 2001; Varkøy, 2009). Under senare år har tanken om musik som något gott i sig själv, den goda musiken, även kopplats till självteknologi (självkontroll), egenomsorg och "subjective wellbeing". Musik och sjungande blir då ett hjälpmedel för att uppnå välbefinnande hos individen, detta kan jämföras med positiv psykologi.

DeNora (2013) har som forskare följt ett lokalt samhällsprojekt under 6 år, där en grupp människor som lider av psykisk ohälsa deltar i kreativa musikaktiviteter och sjunger i kör tillsammans. DeNora hävdar att musikens effekter på människor beror på hur musiken används och tillåts förändras när vi använder den i ett specifikt sammanhang. DeNora (2013) betonar lekens betydelse för välbefinnandet och ser den

som ett sätt för att kunna skapa nya världar att vara i. Det är inte musiken i sig som skapar förändringsmöjligheter utan våra musikaliska handlingar och erfarenheter i interaktion med både musiken och andra människor. Detta kan även inbegripa åhörare eller de som ackompanjerar. Upplevelsen av att kunna transformeras under kreativa former skapar enligt DeNora nya perspektiv som påverkar både vår syn på oss själva och får oss att må bra. Detta kan liknas vid barns spontana lekande, då de rycks med i det som sker och låter musiken och det musikaliska handlandet påverka både lekandet och humöret.

Utifrån en studie kring hur barn i förskoleålder använder sig av inspelad musik beskriver Vestad (2015) musik som något som skapar meningsfulla ögonblick och en känsla av vara mitt i det som händer, hon säger: ”[B]åde musikens mening och barnet själv skapas i ögonblicket” (Vestad, 2015, s. 100). I Vestads studie framstår dessa ögonblick som värdefulla och något som genererar stor glädje och kontakt mellan människor, vilket visar sig när barn kommer springande för att vara med. Musiken och dessa ögonblick kan också sägas skapa positiva minnen om oss själva och andra som vi kan återskapa och återuppleva (jfr DeNora, 2003).

En nyttoaspekt överförd till musik i förskolan kan också handla om att barn genom det gemensamma sjungandet lär sig självdisciplin och gör sig anpassningsbara; musikaliskt lärande ses då som ett led i en strävan efter framgång och lycka. Detta är inte självklart för de människor som tidigt erhållit epitetet omusikaliska. Blacking (1976) hävdar att nivån på vilken vi väljer att placera ribban för vad som ska betecknas som tillräckligt musikaliskt blir avgörande för vem som har möjlighet att till fullo ingå i sånggemenskapen, detta torde gälla även för förskola och lärarutbildning.

Både den norska *rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) och svenska läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) utgår i hög grad från ett sociokulturellt perspektiv på lärande och har sedan 1990 talet påverkats av Vygotskijs teorier om den sociala miljöns och samspelets betydelse för barns utveckling. Det handlar om att se människor som utvecklingsbara men också på ett vis beroende av andra människor i sitt lärande (Burman, 2019). Förskolläraren ses i förhållande till musik som en viktig förebild för barnet och pedagogens medvetenhet och förväntningar på barnets musikaliska potential är central. Vygotskijs (1978) teori om den proximala

utvecklingszonen handlar om att barnet kan mer tillsammans med någon med mer erfarenhet. Lindqvist (1999) beskriver teorin om den närmaste eller proximala utvecklingszonen som en "[D]ynamisk relationen mellan barnet och omgivningen, där den vuxne i dialog med barnet skapar en potentiell utveckling" (Lindqvist, 1999 s. 277). Men hjälp av ett gemensamt görande och handlande förväntas barnets potential leda till ett självständigt kunnande i nästa steg. Bruner (2002) använder begreppet *scaffolding* för att beskriva denna form av pedagogisk förebildlighet och stöttning som kan sägas vara central i dagens musikpedagogiska syn på lärande i förskola och förskolläraryrket. Förskollärares uppgift blir att urskilja och utmana det enskilda barnets närmaste utvecklingszon tillsammans med barnet (Burman, 2019). Tanken om den närmaste utvecklingszonen kan också kopplas till förskolläraryrketens kontext. Ehrlin (2012) ser det sociokulturella undervisningssammanhanget i samband med förskollärares kompetensutveckling i musik och musikaliskt ledande som ett uttryck för mästar-lärlingstraditionen. Vilket kan beskrivas som ett lärande som handlar om att den okunnige lär sig genom att efterlikna den som har auktoritet och anses vara kunnig. Förskollärares tidigare erfarenheter av musikaliskt ledande utmanas i det sociala samspelet med lärarutbildaren och lärarutbildarens agerande bygger i stor grad på förebildlighet. (Ehrlin, 2012). På ett liknande sätt undersöker Kulset (2017) sin egen musikaliska förebildlighet i samspel med verksamma förskollärare. Kulset konstaterar att pedagogerna strävar att efterlikna det som de upplever som positivt, men att det samtidigt krävs acceptans för att det musikaliskt uttryckta kan ske utifrån olika färdighetsnivåer.

Utifrån en kritisk ansats vill jag i denna studie iscensätta ett alternativt sätt för förskollärare och förskolläraryrket att förhålla sig till musik i förskolan, ett sätt att spegla den musikaliska hegemonien. Det är inget konstigt, men det förefaller vara nytt i förhållande till förskolläraryrketens roll och det liknar barns ljudliga och egeninitierade lekande. Studien undersöker musikaliskt lekande i förskolan med utgångspunkt i förskollärare och förskolläraryrketens personliga upplevelse av att vara deltagare i ett musikaliskt lekande.

1.2 Musikaliskt lekande

I avhandlingen undersöks och diskuteras förskollärares och förskollärarytbildares syn på och deltagande i det jag kallar *musikaliskt lekande* med fokus på rösten kopplat till kontext. I detta avsnitt definieras det musikaliska lekandet i förhållande till begreppen musikaliskt, musikalitet, vardagsmusicerande och kommunikation.

Ett musikaliskt lekande finns närvarande i människors vardag. Både barn och vuxna skapar nya melodier i samband med spontant gnolande, visslande eller sjungande, men det sker ofta omedvetet och det uppfattas sällan som lek, än mindre som improvisation. Det vardagliga musicerandet upplevs gärna som kravlöst och uppstår i samband med rutinartade handlingar eller när vi slappnar av. Det sjungs och trallas både i duschen, i bilen och under promenader. Sundin förde redan 1988 fram vardagsmusicerandet som något betydelsefullt och viktigt för den personliga utvecklingen, då det bygger egna initiativ och frivillighet. I denna avhandling kommer det vardagliga musikaliska lekandet att kopplas samman med förskolan som institution och studeras som en del av förskolläraryrket.

Även Nielsen (1998) konstaterar att det finns en stark uppfattning kring hur barnsånger ska sjungas och gestaltas. Då sångens syfte och innehåll har handlat om fostran och om att bevara den gemensamma sångkulturen har det inte funnits behov av att diskutera vad och varför? Samtidigt lyfter Nielsen fram begreppet *vokalt självuttryck* (1998, s. 174, författarens översättning) som rör själva uttrycket i rösten utifrån psykologiska och kroppsliga aspekter. Det handlar om att genom sången "[G]ive udtryk for sig selv og sit indre liv" (Nielsen, 198, s. 174), sjungandets både psykiska och fysiska betingelser påverkar varandra. Nielsen (1998) poängterar den starka kopplingen mellan tal och sång genom att använda begreppet vokala som ett samlingsnamn. I denna avhandling används vokalt självuttryck i vid mening och i förhållande till musikaliskt lekande, Det vokala självuttrycket handlar då inte bara om sångröstens känslomässiga uttryck, utan även om musikaliskt känslomässigt uttryck kopplat till verbal kommunikation och ljudligt berättandet. Vokalt självuttryck förutsätter likt det musikaliska lekandet ett aktivt handlande, inte nödvändigtvis

nyskapande, men spontant och personligt färgat både i sammanhanget och i samspel med andra.

På ett likartat sätt belyser Brändström (2006) åtskillnaden mellan teknisk- och musikalisk kvalité och hänvisar till Bruno Walters (Walter, 1958, ref. i Brändström, 2006) tankar om yttre vs. inre musikalitet, där den yttre musikaliteten handlar om teknisk kompetens och den inre musikaliteten handlar om det musikaliska uttrycket och själva framförandet som är beroende av bland annat kreativitet och utstrålning, även om dessa också överlappar varandra. Samtidigt konstaterar Brändström: ”Enligt Walter är [...] musikalitet starkt kopplad till den tonala delen av vår västerländska kanon. Detta är en hållning som ännu idag står att finna hos både musiker och en lyssnande allmänhet” (Brändström, 2006, s. 148). Intresset för det tonala i musiken är inte viktigt på samma sätt i det musikaliska lelandet. Musikaliskt lelandet som det definieras här bygger i stor utsträckning på utforskande av ljud och vokala klanger, inte på tonträffning utan snarare på glissando och utrop. Samtidigt utesluter inte det musikaliska lelandets friare förhållningssätt till traditionella rösideal att gemensamt reproducerat sjungande kan uppstå i stunden.

Ordet "musikalisk" kan ha en värderande betydelse som bygger på psykologiska omdömen om människors medfödda läggning. Hit hör tanken om det musikaliska geniet och talang vilket också skapar det Brändström (2006) kallar ett absolut perspektiv på musikalitet. Begreppet musikalisk kan också stå för något beskrivande, i detta fall musikens struktur som gör att vi tolkar något som just musik eller fragment som skapar associationer till musikaliskt innehåll.

Ferm Thorgersen (2012) beskriver fem musikaliska parametrar: tonhöjd, tempo, rytm, klang och styrka. Olika kombinationer av dessa skapar musikalisk form, dynamik, och melodik. Alerby och Ferm (2005) betonar den kroppsliga handlingen och upplevelsens betydelse för förståelsen av musik. Med andra ord behöver människan utforska musikens möjligheter förutsättningslöst genom lek med ljud, röst och kropp, de konstaterar: ”This means that music does not achieve significance and meaning before human beings experience it by music making, composing, listening, and dancing for instance.” (Alerby & Ferm, 2005, s. 180). Denna uppmaning ligger i linje med vad

det musikaliska lekandet kan erbjuda. Lekandet stimulerar till egna musikaliska handlingar och olika sätt att använda rösten.

Tanken om att bara vissa människor är musikaliska kan beskrivas som ett västerländskt förhållningssätt som utgår från delar av den klassiska musikens tonspråk och struktur (Blacking, 1976; Brändström, 2006). Det handlar i stor grad om förmågan att kunna traktera ett instrument, läsa noter och sjunga på ett önskvärt sätt. I detta sammanhang uppfattas det finnas en tydlig skillnad mellan den som är musikalisk och anses ha talang och den som är omusikalisk och då saknar talang. I motsats till det absoluta perspektivet som framhåller arvets betydelse för musikaliteten beskriver Brändström ett relativistiskt perspektiv på musikalitet som framhäver miljöns betydelse för utvecklandet av musikaliteten. Här är det inte fokus på musikalisk fostran utan på den individuelles upplevelse. Brändström säger:

I stället handlar det om att sätta den musikaliska upplevelsen i centrum och denna upplevelse är unik för varje individ men samtidigt socialt och kulturellt bunden [...] Likaså upphävs kulturellt bundna värdehierarkier mellan olika slags musik [...] Lyssnaren använder musiken efter sina behov. (Brändström, 2006, s. 150)

Både det absoluta och relativistiska två perspektiv ser Brändström som begränsade då de fokuserar på musikalitet som en individuell egenskap, att vara musikalisk eller bära på en musikalisk förmåga som kan utvecklas. Genom ett tredje kompletterande perspektiv det relationella, lyfter Brändström fram musikens kommunikativa betydelse och kontextens inverkan på musikaliteten. Utifrån ett relationellt perspektiv på musikalitet så påverkas vår musikalitet i mötet med andra av kontexten och det specifika sammanhanget. Brändström konstaterar: ”Det är inte längre intressant att tala om *en* människas musikalitet utan att ta med *Den andre*” (Brändström, 2006, s. 150).

Förståelsen och legitimiteten för det musikaliska lekandet är avhängigt hur vi väljer att betrakta begreppet musikalitet. Den spontana barnsången kan beskrivas som vokal kommunikation, både social och egocentrisk, en blandning av tal- sång- och röstljud. Young (2006) använder begreppet *vocalisation* för att beskriva barns musikaliska uttryck som ett vidgat sångbegrepp, i motsats till barnsång som något specifikt och värdefull som måste skyddas eller se barn som *becomings* vars

musikaliska uttryck inte kan tolkas som riktig musik, utan något barn måste lära sig som att sjunga på rätt sätt. Den egeninitierade barnsången förbises, då den inte uppfattas som varken musik eller musikalisk. Bjørkvold formulerar sig så här: ”Holdinger dannes, munner lukkes. Sangen, en spontan och essensiell uttrykksdimensjon hos barna, friseres etter voksent skjønn, eller ganske enkelt lukes vekk – i musikalitetens navn” (Bjørkvold, 1979, s.36)

Det musikaliska lekandet definieras här utifrån en relativistisk syn på musikalitet som fokuserar på själva upplevelsen och allas möjlighet att uttrycka och utforska vokala ljud och rytmer utifrån egna idéer. Det finns heller inget intresse av att värdera eller bedöma det som uttrycks, då musiken kan tolkas på olika sätt. Musikaliskt lekande kan även förstås utifrån ett relationellt perspektiv på musik som handlar om kontextens och musikens kommunikativa betydelse. Det viktiga är bejakandet av sina egna och andra människors tidigare erfarenheter och skiftande sociala och kulturella tillhörighet. Musikaliskt lekande handlar primärt om att ha tillgång till sina egna musikaliska tankar, idéer och sin spontanitet genom att vara uppmärksam och öppen för det som sker i stunden. Med detta sagt, vill jag poängtera att det musikaliska lekandet spontana musicerande och den målinriktade musikpedagogiken, inte utesluter varandra. Det ska snarare ses som två skilda förhållningssätt som man måste förhålla sig till på olika sätt.

Musikaliska uttryck med stark laddning och engagemang skapar dynamiska vitalitetsformer, korta sekvenser, som får både den som uttrycker något och den som lyssnar att känna sig närvarande och levande (Stern, 2010). Även vårt sätt att samtala och livfullt berätta bygger på språkets musikaliska influenser. Dissanayake (2012) kopplar detta berättande till skapandet av mellanmännsliga relationer och betonar kontextens betydelse. Musikaliskt berättande (här i betydelsen kommunikativa vokala yttringar) som ger mening i vår vardag och i våra relationer kan se annorlunda ut i olika sociala sammanhang (Dissanayake, 2012). Det lilla barnets tidiga språk är musikaliskt och lekande. Uppåtgående och nedåtgående glissandon eller korta rytmiska ljud skapar interaktion med omvärlden. Både barn och vuxna kan härma eller överraska varandra med rösten och mimiken, skapa samklang, dissonans och väcka känslor. Det musikaliska lekandet är spontant och uppstår i stunden och i mötet med någon som

visar oss intresse (Dissanayake, 2012; Malloch & Trevarthen, 2009; Stern, 2010; Young, 2005). I mötet med ett litet spädbarn förändras människors tonläge och kroppshållning. Vi dras in i en musikalisk och språklig dialog genom *kommunikativ musikalitet*, ytterligare ett exempel på musikaliskt lekande. Tillsammans med ett litet barn är vi både i lekandet och i musiken på en och samma gång, det kan beskrivas så här:

Omedvetet härmar vi barnets känsloläge och röst, tonar oss in och hittar på liknande ljud som svar och...vi...sak---tar...ned...på...tem---pot. Rösten får en ljusare klang och övergår inte sällan i slow-motion och vokalerna blir sååååå låååååå, böljande mjuka – ååÅÅÅåå va stoooOOOrrr duuUU ÄÄÄäär! Vi improviserar och hittar på egna rytmiska och melodiska fragment och uttrycker oss varierat musikaliskt på ett omedelbart lekfullt och självklart sätt.

I samspelet med barnet befinner vi oss i ett tillstånd av röstlig och kroppslig kommunikation, en sorts symbios som initieras av det lilla barnet. Dissanayake, (2012) antyder att den vuxnes kommunikativa initiativ i själva verket är ett svar på barnets förväntningar. Det är inte den vuxne som lär barnet att respondera på det röstliga lekandet, det är barnet som får den vuxne att överdriva det röstliga uttrycket. Men med barnets stigande ålder förändras de sociala reglerna, det blir plötsligt svårt för vuxna att leka och musicera spontant och ljudligt tillsammans med ett barn som fyllt två år (Custodero, 2006; de Vries, 2005). Det musikaliska lekandet visar sig också i barns låtande när de leker själva. Barn hittar på egna sånger som beskriver lekandets handlingar eller skapar ljud med rösten för att illustrera det som sker eller för att förstärka känslan i leken (Bjørkvold, 1989/1991; Knudsen, 2008; Sundin, 1995; Young, 2006).

I det musikaliska lekandet används musiken och ljuden som förstärkning i det musikaliska berättandets spontana skiftningar. Detta sker både med rösten, kroppsspråket och mimiken, på liknande sätt som kommunikativ musikalitet, i samvaron med nära vänner eller på samma sätt som barn använder ljud och musik när de leker. Deltagarnas lust att kommunicera uppmuntras i den ljudliga interaktionen. I lekandet blir vi annorlunda oss själva, vi tänjer på gränserna för hur vi brukar låta och det är inte givet vem som har tolkningsföreträde. Det musikaliska lekandet kan ses som

något som utmanar förskolans reproducerande sångsamlingar och musiktradition, samtidigt som det är en förutsättning för allas delaktighet och egna möjlighet att uttrycka sig personligt genom sång.

Förskollärares och musklärares deltagande i ett musikaliskt lekande ter sig på olika sätt, men en förutsättning är engagemang och öppenhet för det som sker. Med hjälp av två praxisnära exempel som bygger på min beprövade erfarenhet, dels som lärarutbildare i musik och dels som musikpedagog i sång, kopplar jag det musikaliska lekande både till ett förskolpedagogiskt- och ett musikpedagogiskt forskningsområde. Centralt för temat i avhandlingen är förskollärare och lärarutbildares förhållningssätt till det spontana och oordnade som uppstår i stunden om det tillåts. Dessa exempel har både gäckat och inspirerat mig under lång tid och fått mig att vilja undersöka vuxnas roll och deltagande i barns spontana musicerande och uttryck, då jag upplever svårigheter att hitta exempel som tar upp frågan både i litteraturen och i de musikpedagogiska diskussionerna. Temat har motiverat mig och ligger till grund för avhandlingsarbetet. Det första exemplet bygger på en förskollärarstudents muntliga beskrivning av hur spontant musicerande uppstår i samband med en praktikperiod våren 2012.

Barnen sitter vid borden och det ska snart serveras mellanmål, plötsligt börjar ett barn banka rytmiskt med händerna mot bordsskivan. Responsen från de andra barnen låter inte vänta på sig och snart deltar alla i den rytmiska leken. En student som gör sin praktik på förskolan uppfattar leken och börjar spontant ”dirigera” i samma takt som barnen – två förskollärare hinner precis hejda sitt hyschande – och glädjen i samspelet är total. En av förskollärarna får en impuls och springer iväg för att hämta gitarren. Så fort gitarren och den vuxne visar sig i dörröppningen, tystnar alla barnen tvärt. (Förskollärarstudent. (2012). personlig kommunikation)

Exemplet beskriver, dels hur ett musikaliskt lekande kan uppstå spontant, då förskollärarstudenten förhåller sig öppen för barnens handlingar och är intresserad av det som sker i stunden, dels förskollärare som verkar undvika att låta sig dras in i barns spontana musikaliska lekande i förskolan. Förskollärarens initiativ att hämta gitarren för att spela med i bordsorkestern framstår som logisk, men barnens reaktion väcker frågor kring förutsättningarna för ett spontant musicerande. Berättelsen ovan kan förstås utifrån Holmbergs (2012) beskrivning av förskolans sångsamlingskontext som

rutinmässig med en reproducerande karaktär, där allt är bestämt på förhand och lika från en gång till gång. Barnen ser kanske gitarren och även den specifika förskolläraren, som representanter för förskolans gemensamma sångstunder och det är därför de avbryter det spontana lekandet, då lek inte förknippas med sångsamling. Formen för förskolans traditionella sångsamling bygger på disciplin, som att sitta på bestämda platser och börja eller sluta spela på en given signal. Hade något annat kunnat ske om de ordinarie förskollärarna hade anpassat sig mer till barnens intentioner och själva börjat banka eller interagera med rörelser och rösten? Studenten intensifierar det musikaliska lekandet genom att visa öppenhet och engagemang.

Nästa exempel utspelas i en musikpedagogisk kontext (2009) och visar hur musikaliskt lekande kan uppstå utifrån någons ingivelse och varvas med icke lek. Jag har vid detta tillfälle som lärarutbildare ansvar för en övningsgrupp i barnsång på Ingesunds Musikhögskola. Gruppen består av 9 flickor och 1 pojke i åldern 7 - 8 år.

Flera av barnen är oerhört spontana och har svårt att koncentrera sig, energinivån är hög. Det gäller att minimera handlingsutrymmet mellan aktiviteterna. Vi sjunger en sång som heter *Dagfjäril*.⁴ Texten lyder: *Plötsligt såg jag en fjäril, det fladdrade till i mitt rum. så färggrann och vacker det var den, ja fjärilen gjorde mig stum. Jag undrade var den kom ifrån, kanske från fjärilsland? En fjäril som gjorde mig jätteglad så det räckte för hela min dag.* Alla har lärt sig sången och vi ska just börja sjunga sången från början med stor inlevelse. Jag sitter vid pianot och upprepar startackordet, men ingen sång hörs. Barnen har krupit in under stolar och bord, ligger och rullar runt på golvet i "kvidande koncentration". Jag tror att det är ännu en nyck som spridit sig och frågar efter en stunds inväntande lite otåligt om det inte är dags att börja sjunga. En av flickorna tittar på mig irriterat och väser - vi har inte kläckts än! Jag får bita mig i läppen, klinka vidare med startackordet och tålmodigt vänta tills alla fjärilar är kläckta. När fjärilarna börjar flyga strömmar sången ut ur alla fladdrande dagfjärilars munnar och fyller rummet med både närvaro och inlevelse.

Här inspirerar sången till en spontan rollek och jag som pedagog är deltagare fast jag inte förstår det. Jag har rollen som ackompanjator, inte bara till barn, utan till fjärilslarver som kvidande och rullande ska ta sig ur sina puppor för att kunna sjunga och dansa. Barnen förändras utan någons instruktioner kring hur de ska vara och blir

⁴ Heléne, Frister Lind, *Flyg lilla fjäril* Förlaget lutfisken 1999

till någon annan, denna förändring håller i sig under hela sången och påverkar även barnens röster. I det musikaliska lekandet använder barnen sitt vokala självuttryck. Trots min ambition att skapa en tillåtande musikalisk atmosfär som är öppen för allas initiativ är det lätt att som förskollärare eller musikpedagog misstolka det som sker och omedvetet avbryta lek som pågår, särskilt i ett undervisningssammanhang.

För att återkoppla till början av detta avsnitt: människor bär med sig förmågan att delta i musikalisk lekande genom hela livet. Dissanayake (2012) hävdar att det som visar sig i kommunikationen med ett spädbarn har även giltighet i vuxnas vänskapsrelationer och sociala samspel, som i turtagning och i förmågan att känna in andra människors känsloläge. Jag har i detta avsnitt försökt beskriva det musikaliska lekande som något som pågår i vardagen och som vi deltar i utan att vi är medvetna om det, detta för att synliggöra att vi i institutioner som förskola, lärarutbildning och musikutbildning distanseras från den spontana dimensionen av att musicera med rösten tillsammans med andra i samband med lek.

1.3 Musikaliskt *lekande* som emancipation

Det musikaliska lekandet likt fantasileken uppstår i stunden. Det har inget förväntat slut, utan ska ses som ett förhållningssätt, ett tillstånd av upplevd handlingsfrihet (Sutton-Smith, 1997; Ruud, 2001/2002). Huizinga (1938/2004) anser att lek inte har något specifikt syfte, men att lekandet har stor betydelse i våra liv och vår kultur och gör oss till människor. Skovbjerg (2021) betonar vikten av att se lekandet som något som kan vara meningsfullt i stunden, i stället för att fokusera på lekens möjliga funktion, vilket då riskerar att göra själva lekandet trivialt. Vuxna kan ses som möjliggörare för barns lek, de har också har möjlighet att hindra lekandet. Förskolläraren eller förskollärarytildarens egna lekerfarenheten påverkar så att säga möjligheten att förstå lekandets förutsättningar och innebörd. För att kunna lägga tillräkta för lek krävs samma leklust som den som infinner sig när man leker (Skovbjerg, 2021). DeNora (2013) lyfter fram lekens betydelse för identitetsskapande och transformation i samband med lekfullt musicerande. Då lekandet kan vara både seriöst eller oseriös eller på låtsas skapar det möjligheter att vara på olika sätt och gå in i olika

roller. Lekandet kan både fungera som avkoppling då man glömmer bort sig själv för en stund eller leda till social interaktion och lust att engagera sig i någonting utanför sig själv (DeNora, 2013).

Lekandets transformativa egenskap ligger också nära *emancipation*, inte frigörelse från något utan frigörande av alternativa sätt att vara i världen, i detta fall genom musik. Det musikaliska lekandet ses i avhandlingen som en form av emancipation, det förväntas inte leda till framtida emancipation utan det egna musikaliska och ljudliga agerandet och engagemanget är frigörande i sig självt. Ett engagerat musikaliskt lekande får oss att släppa på kontrollen och i stället styras av intuitionen. Det spontant uttryckta kan inspirera andra och skapa ömsesidig påverkan. Beskrivningen av det musikaliska lekandet har likheter med det psykologiska begreppet *flow*. Dessa handlingar upplevs som meningsfulla i sig själv och kallas *autotelic activity*; de får oss att glömma både tid och rum (Csikszentmihalyi, 2014). Upplevelserna skiljer sig dock åt. Frihet i förhållande till flow kopplas till en känsla av att kunna, att vara kompetent och bemästra något specifikt. I det musikaliska lekandet skapas snarare en känsla av emancipation genom att intresset av att göra rätt negligeras för en stund. Frihet i det musikaliska lekandet handlar om möjligheten att själv kunna utforska sitt eget låtande i förhållande till det som sker och i interaktion med andras handlingar i den specifika kontexten.

Rancièrre är en fransk filosof som intresserat sig för undervisandets reproducering av de som är kunniga och de som är okunniga. *Emancipation* utifrån Rancièrres (2010b; 1987/2011) definition, lägger grunden för människors delaktighet oavsett ursprung och social ordning. Emancipation handlar om jämlika möten som skapas då någon avstår sin makt men också om att ta både sina egna idéer och andras på allvar och visa fram dem. Emanciperandet skapas i individers handlingar och kan skapas i interaktion med andra, likt det musikaliska lekandet. Rancièrre (2011) beskriver inte specifikt kopplingen mellan emancipation och lek utan diskuterar emancipation utifrån ett mer horisontellt lärandeperspektiv, utan att pedagogen mister sin roll som auktoritet men med en tilltro till att alla har en intellektuell förmåga att kunna söka kunskap och dra slutsatser på egen hand. Denna syn på lärande är då öppen för olika slutsatser och tolkningar och premierar ansträngning och nyskapande före

reproduktion. Det musikaliska lekandet i sig och bejakandet av både det sponta samspelet och det nyskapande och originella röstuttrycket utmanar den sociala ordningens hierarki och uppdelning mellan de som kan och de som inte kan. Emancipation kopplas även till ett informellt lärande och en mer osynlig pedagogroll (Wright, 2014) men rör då något annat än denna undersöknings fokus på den delaktige pedagogen och musikaliskt lekande i förskola och förskolläraryrket.

I motsats till emancipation tycks det musikaliska vardagsuttrycket förvandlas från något relativt oreflekterat, till musikalisk prestation och fostran inom specifika och snäva ramar, när det i förskolan tar formen av ett pedagogiskt ämne i samband med sångsamlingen. Sångsamlingens tydliga inramning styr aktiviteternas utformning, innehåll och vad som kan ske. Som musikhögskolestudenter på förskolläraryrket har jag mött studenter och verksamma förskollärare som visat osäkerhet inför att leka och skapa egna ljud med rösten. Å andra sidan kan samma personer under lekfulla former och i en tillåtande atmosfär överraska sig själva genom sitt spontana musikaliska agerande i interaktion med andra. Sundin (1995) beskriver det som att något händer när vi väl passerar en tröskel och ger oss hän. Sjungandet påverkas även av vad som är viktigt för oss i olika sammanhang och vad som sägs vara möjligt i den gemensamma kontexten (Mang, 2005; Stadler Elmer, 2011; Young, 2006).

Som musikhögskolestudenter på förskolläraryrket har jag upprepade gånger fått denna kommentar av förskolläraryrketstudenter: ”Det är mycket lättare att leka med rösten när vi är tillsammans med barnen än här bland bara vuxna”. Men stämmer detta påståande? Forskning visar att förskollärare inte deltar i barns lekande och låtande på förskolan, utan håller sig lite vid sidan av (Devi et al., 2018; Holmberg, 2014; Marsh & Young, 2006; Wood, 2014). Förskollärares musikaliska handlingar är reglerade och införlivade i förskolans sångsamlings ritual (Dalgren, 2017; Holmberg, 2012; Still, 2011) Med ett begränsat utrymme för spontanitet runt sjungandet skapas en bestämd utförandepraxis. Holmberg (2012) beskriver det så här:

I musikstunderna får sången som aktivitet en reproducerande karaktär [...] Sång handlar sällan om att leka med sin röst på ett skapande, improviserande, undersökande och uttryckande sätt. (Holmberg, 2012, s. 10)

Utifrån en förutbestämd repertoar och med ett mestadels reproducerande sångsätt befästs musiken i förskolan som något neutralt som ingen vare sig bör eller kan påverka. Det musikaliska lekandet representerar i detta sammanhang något som bryter mot traditionen. Jag har i avhandlingsstudien medvetet strävat efter att iscensätta musikaliskt lekande som ett alternativ till förskolans reproducerande sångsamling och samtidigt skapa distans till förskolans- och lärarutbildningens ordinarie verksamhet genom att träffs efter arbetet utan barn och studenter. Detta för att öppna upp för ett kritisk reflekterande kring föregivettaganden kring musiken i praxis som både musikpedagogisk forskning visar och jag utifrån min beprövade erfarenhet tyckt mig se. Musikaliskt lekande definieras här som: Spontant musikaliskt utforskande och kommunicerande med ljud, röst, kropp och vokalt självuttryck som både överraskar och förändras i interaktion med andra, en form av emancipation.

1.4 Syfte och frågeställningar

Studien utgår från ett antagande att musicerandet i förskolan har förändrat sig överraskande lite över tid och att förskollärares röstliga uttryck sällan färgas personligt eller utforskas spontant. Utifrån min beprövade erfarenhet som fritidspedagog och vikarie i förskolan, musiklärare och lärarutbildare i musik och med inspiration från forskning som beskriver hur barn blandar röstljud, sång och rytmiskt tal i sitt spontana lekande och teorier om kommunikativ musikalitet och improviserad gestaltning, iscensätts ett musikaliskt lekande tillsammans med deltagarna i studien. Deltagarna består av förskollärare, förskollärarytbildare och lärarutbildare i musik både från Sverige och Norge. Deltagarnas subjektiva förståelse av sina handlingar i samband med det musikaliska lekande skapar en gemensam utgångspunkt för en efterföljande gruppdiskussion. Avhandlingen syftar till att öka kunskapen om vad som hindrar eller möjliggör för förskollärare och förskollärarytbildare att delta i musikaliskt lekande i förhållande till förskola och förskollärarytbildning.

Forskningsfrågor:

1. Hur beskriver förskollärare och förskollärarytbildare sina upplevelser av att delta i musikaliskt lekande?
2. Hur argumenterar förskollärare och förskollärarytbildare för att pedagoger bör delta eller inte bör delta i musikaliskt lekande?

Avhandlingen fokuserar både på deltagarnas reflektioner kring sina upplevelser och handlingar i samband med det inledande musikaliska lelandet och deras tankar kring musikaliskt lekande i förskola och förskollärarytutbildning. Det deltagarna gör och hur de deltar i det musikaliska lelandet skapar en gemensam erfarenhetsbas för den efterföljande gruppdiskussionen. Det ger mig som forskare viktig förståelse för det deltagarna talar om, vilket ligger till grund för analysen av vad som möjliggör och begränsar musikaliskt lekande i förskolan.

1.5 Avhandlingens struktur

Avhandlingen är en monografi bestående av 7 kapitel och strukturen följer ett traditionellt upplägg utifrån avhandlingens olika delar. I kapitel 1 ger jag en bakgrund till studiens forskningsinriktning och synen på musik i förskolan. I inledningen beskrivs även det för studien centrala begreppet *musikaliskt lekande* utifrån olika infallsvinklar vilket leder fram till problemformulering, syfte och frågeställningar.

I kapitel 2 behandlas tidigare forskning som berör det musikaliska lelandet och närliggande områden som handlar om lek, musikaliskt skapande och röstlig improvisation. Avhandlingen kan även sägas vara tvärvetenskaplig: ett möte mellan musikpedagogik, förskolepedagogik och lärarutbildning. Studien har ett vuxenperspektiv utifrån en fortbildningskontext med fokus på pedagogernas förhållningssätt till lek och musikaliskt utforskande. Kapitel 3 som är teorikapitlet tar utgångspunkt i Habermas (1996) *kommunikativa handlingar* kopplat till kulturell reproduktion och *konsensus* och Bernsteins (2000) diskussion kring *klassifikation* och *inramning* kring olika ämnen i pedagogiska sammanhang som styr pedagogens agerande och graden av kontroll. Störst utrymme i studien får Ranciè (2010a; 2011)

och hans förståelse av *emancipation* och *dissensus*. Även I kapitel 4 beskrivs en iscensatt handlingsfokuserad metod som kombinerar praktiskt handlande med gruppdiskussioner. Jag argumenterar även för dubbla forskarroller och redogör för analysprocessen utifrån en reflexiv tematisk analys.

Kapitel 5 presenterar resultatet i tre delar. Först ges exempel på det inledande musikaliska lekandet och hur enkelt deltagarna tyckte det var att börja leka. Sedan beskrivs fyra typer av repressiv argumentation som hindrar förskollärarna och lärarutbildarna att introducera och själva delta i det musikaliska lekandet i praxis. I resultatkapitlet beskrivs också möjlighetsbetingelser för det musikaliska lekandet som i hög grad handlar om pedagogers förhållningssätt till det oordnade. I kapitel 6 förs en metadiskussion kring resultatet då den repressiva argumentationen kopplas till ett repressivt tänkande och vad det har för konsekvenser för det musikaliska lekandet i både förskola och förskollärarytbildning. Det repressiva tänkandet vänds även till ett emanciperat tänkande som formar fyra premisser för musikaliskt lekande. I kapitlet ryms även en metoddiskussion, studiens bidrag och implikationer. Kapitel 7 innehåller min konklusion och mina tankar kring vidare forskning.

2 Tidigare forskning

Musikaliskt lekande definieras i föreliggande avhandling i förhållande till en förskole- och förskolläraryrkesutbildningskontext. Avhandlingsarbetet kan beskrivas som tvärvetenskapligt då forskningen relaterar till både musikpedagogik och förskolepedagogik, men även till högre utbildning, samt lek. Studier av förskollärares och lärarutbildares syn på spontant musicerande är ett relativt outforskat område. Young (2016) efterfrågar forskning som analyserar och kritiskt granskar den policy som finns kring musiken i förskolan. Young konstaterar: “[T]here is no research-based literature describing, analysing and critiquing early childhood music education policies, programmes and systems” (Young, 2016, s. 15). Sundin (2007) lyfter fram en brist på forskning som förhåller sig kritiskt till själva musik konceptet. Detta kan ses som en möjlig förklaring till varför det är svårt att hitta studier som problematiserar förskollärares och lärarutbildares eget deltagande i barns spontana låtande.

I mitt sökande efter tidigare forskning har jag använt olika strategier för att skapa översikt över forskningsområdet. Kontinuerliga datasökningar har gjorts utifrån begrepp och begreppskombinationer som varit aktuella, till exempel spontant musicerande, spontan lek, musikaliskt låtande, sjungande och musikskapande. Andra söktermer som används är vokalt uttryck och röstimprovisation, kommunikativ musikalitet, sångligt berättande och röstljud för att nämna några. Fortlöpande sökningar har också skett parallellt på svenska, norska och engelska. En medveten strategi i mitt sökande efter användbara referenser har varit att rutinmässigt studera referenslistor och leta efter författare och relevanta titlar. Det kan beskrivas som en kedja av sökningar, där varje artikel som väckt intresse leder till nya referenser och litteratursökningar. Jag har då sett vissa mönster kring hur teorier och forskningsintressen kombineras, något som hjälpt mig i min strävan att skapa överblick över forskningsområdet. I detta kapitel presenteras tidigare forskning utifrån teman som beskriver närliggande perspektiv på musikaliskt lekande i förhållande till förskolläraryrket. Likaså beskrivs synen på barns spontana musicerande och olika sätt att använda rösten både i kommunikation och som pedagogiskt verktyg.

2.1 Barns egeninitierade sjungande och låtande

Listening to children's voices through spoken or musical expression requires adults to spend extended time in context with children as they play naturally. Doing so honors the children and their natural interests, and fosters relationships with them, a critical component for both the child and the adult. (Reynolds, 2014, s. 350)

Trots att talet om det kompetenta barnet har förändrat synen på barns musicerande och musikaliska uttryck, och att musikaliskt lärande numer ses i relation till social och kulturell påverkan, framstår förskollärarnas musikaliska agerande och formen för det gemensamma musicerandet vara oförändrade. Det finns fortfarande normativa förväntningar på barns eget vokala och musikaliska uttryck som definieras utifrån vuxnas förståelse av vad som kan räknas som musik och det är inte självklart för förskollärare att delta i barns musikaliska lekande (Young, 2016).

Pond (1981), Sundin (1995; 2007) och Bjørkvold (1985) lyfts fram som pionjärer. Deras forskning har satt fokus på barns eget musikaliska uttryck med rösten och har ökat förståelsen för barns behov av och intresse för ljudligt utforskande och spontansång (Marsh & Young, 2006). De har också uppmärksammat hur barns vokala, sångliga och musikaliska uttryck är nära förbundna med musikalisk interaktion och egeninitierad lek i förskolan. Jag vill i detta sammanhang även framhålla Youngs (2006) forskning kring förskolebarns vokala uttryck i samband med deras egeninitierade lek, kopplat till rörelser, dans och leksaker.

Trots att tidpunkten och forskningsfrågorna för dessa fyra forskares undersökningar skiljer sig åt (1930/1940-tal, 1960-tal, 1980-tal och 2000-talet) är deras upplevelser och förhållningssätt på många sätt likartade. Pond (1981), Sundin (1995), Bjørkvold (1985) och Young (2006) har kunnat urskilja musikaliska mönster och uttryck i samband med barns spontana och egeninitierade lekande. Studierna beskriver hur barn använder rösten för att både utforska och uttrycka sig musikaliskt och för att konstruera musik. Jag kommer inte här att fördjupa mig i forskarnas olika kategoriseringar och tolkningar av meningen med barns musikaliska uttryck utan vill snarare lyfta fram deras likartade förhållningssätt till barns egeninitierade musicerande

(se även 2.4): en syn på musik som något som barn har både intresse för och förmåga att använda sig av och skapa, både själva och tillsammans med andra.

Pond (1981) var kompositör och fascinerad av barns spontana musikaliska utforskade. Han anställdes på Pillsbury Foundation School 1937 för att utveckla en stimulerande miljö för barnens eget musikaliska utforskande och skapande. Av en slump tvingades Pond omvärdera sin syn på barns musikaliska förmåga, då hans unge styvson en kväll hade frågat om han ville höra en sång som pojken hade komponerat under dagen. Detta kom att bli en kvällsritual och Pond fascinerades och förundrades över den rytmiska komplexitet, originalitet och variationsrikedom som sonen förmedlade kväll efter kväll genom sitt spontana sjungande, endast ackompanjerad av en liten handtrumma.

Under tre år samlade Pond (1981) in ett omfattande datamaterial bestående av fältanteckningar, musiknotationer, ljudinspelningar och fotografier. Han upptäckte att barnen hade en förkärlek för att konstruera nya ljudformer; det var själva utvecklandet av ljud som var viktigt och intressant i barnens ögon eller öron, inte uttryckandet i sig. ”Young children are makers, their spontaneous improvisations are acts of making; they are not nor are they meant to be about anything—they simply exist as things that have been made; and the pleasure is in the making” (Pond, 1981, s. 11). Pond beskriver också barns förmåga till parallellmusicerande; de stördes inte av varandras låtande. De kunde vara i sitt eget musicerande samtidigt som de var medvetna om helheten; imitation, improvisation och komponerande avlöste varandra.

Pond (1981), Sundin (1995), Bjørkvold (1985) och Youngs (2006) syn på barn som musikaliskt kompetenta utmanade de utvecklingspsykologiska teorier som beskrev barns utveckling i olika stadier och kopplat till ålder. Barns utveckling förväntades följa vissa utvecklingssteg och detta gällde även för den musikaliska utvecklingen. Barns musikaliska uttryck sågs inte som ett eget uttryck utan som ett ofullständigt och bristfälligt uttryck i jämförelse med vuxnas, en syn på barn som *becoming*: ”[T]he ‘becoming’ child is seen as an ‘adult in the making’, lacking competencies of the ‘adult’ that he or she will ‘become’” (Uprichard, 2008, s. 303).

I början på 1960-talet genomförde Sundin (1995; 2007) en etnografisk undersökning i tre förskolor från olika socioekonomiska områden i Stockholm. Under

flera år observerade han barn i samband med den ”fria” leken. Studien bestod även av kvasi-experiment, då barnen i enrum fick till uppgift att hitta på egna sånger som Sundin spelade in, samt intervjuer med både föräldrar och förskollärarna på respektive förskola. Barnens spontana sjungande bestod ofta av korta fraser eller hummanden som sporadiskt uppstod; detta var inget som förskollärarna uppfattade. Intensitet och omfattning skilde sig mycket från barn till barn. Vissa barn sjöng någon enstaka gång, medan andra barn sjöng i stort sett hela tiden då de lekte. Sundin (1997) lyfter fram den stora variationen i barnens sjungande utifrån olika kategorier som musikalisk form, innehåll, ändamål, socialt sammanhang och funktion.

What struck me, after having listened and watched over a period of several semesters, was the great variation in content, meaning and function of the songs, even among the chants, which were usually variations or repetitions of a few short formulae. More introverted songs (e.g., children being alone, daydreaming, painting, commenting on own activities) showed a more elaborated pattern than the social songs (children playing with others, communicating through singing). (Sundin, 1997, s. 52)

Sundins (1995; 2007) synliggörande av barns eget sjungande på 1960-talet var banbrytande även internationellt och har haft betydelse för framväxten av musikpedagogik som vetenskapligt ämne i Norden (Folkestad, 2007). Sundin lyfter fram svårigheten att förändra förskollärarnas lyssnande och syn på det barnen gör med rösten under leken. Han hävdar att förmågan att lyssna är näst intill omöjlig att beskriva med ord; lyssnandet måste upplevas och uppmärksammas av individen. Vidare beskriver Sundin (1995; 2007) hur han med viss framgång lyckades öka förskollärarnas medvetenhet kring barnens musikaliska uttryck genom att tillsammans lyssna på och analysera ljudinspelningar från barnens lek (jfr *stimulated recall* 4.5.4)

Bjørkvolds (1985) forskning kan ses som både ett pionjärarbete och en fortsättning på Sundins studie från 1960-talet. Bjørkvold observerade norska barn bosatta i olika delar av Oslo och deras spontana musicerande i förskolan/*barnehagen*. Jag kommer fortsättningsvis att i första hand använda ordet förskola både när det gäller svenska och norska förhållanden för att göra texten enklare, detta gäller även begreppet förskollärare (se även 4.5.1). Med ett fokus på musikaliska event (icke-lärlädda) i förskolan och dess funktion, teoretiserar Bjørkvold (1985) kring kopplingen mellan det

sociala sammanhanget där eventet pågår och de musikaliska mönster han hittar i det vokala uttrycket. Budskapet handlar bland annat om att alla människor har ett eget musikaliskt uttryck och att barns spontana sjungande ska ses som ett musikaliskt modersmål: något viktigt som inte ska ignoreras eller tränas bort.

Young (2006) är kritisk till engelska förskolors fokus på själva sångframträdandet. Barnens sjungande handlar om att förbereda sig inför kommande uppsjungningar: att göra det förväntade och att vara duktig. Sångövandet stjäl tid från andra aktiviteter som det spontana sjungandet. I sin forskning kring barns spontansång identifierar Young tre särdrag av barns sjungande som beskriver hur barnet i lekandet involverar det vokala självuttrycket med musiken, kroppen, ljudet, dansen och leksaker. Barns spontana uttryck definieras utifrån tre former av transformation. Dessa beskrivs utifrån *When Words Sing* då språkljud inspirerar till skapandet av sånger, *When Voices Dance* då olika röstljud får barnen att dansa och *When Toys Have Songs* där leken med olika leksaker får barnen att hitta på både rytmiska sångfraser och sångberättelser om det som leksakerna får dem att göra. Young lyfter även behovet av en förändrad inställning till sång i förskolan, där barn tillåts vara aktiva och där vuxna tar del av barns egna musikaliska uttryck som redan finns.

[S]inging provides young children with one means among many, a musical means, to engage with experience. To sing what you are doing is to get one kind of grip on it – an organising, regulatory process. (Young, 2006, s. 277)

Marsh och Young (2006) poängterar att definitionen av musikaliskt lekande måste göras i förhållande till den kontext där lekandet sker och att det finns relativt lite forskning kring barns egeninitierade musikaliska lekande med rösten. Forskningen riktar i stället in sig på den vuxeninitierade musikleken i förskolans undervisningskontext.

[M]usical play has been less central in research on children's musical development than the acquisition of 'serious' formal skills such as learning to sing [...] This inability to view children's play as an important object of study has been termed the 'triviality barrier' by Sutton-Smith (1970). (Marsh & Young, 2006, s. 291)

Frågan kring vad som räknas som musik och vad som inte räknas som musik är ständigt aktuell och samtidigt svår att synliggöra. Låga förväntningar eller bristande acceptans kan undergräva barns möjligheter till ljudligt musikaliskt utforskande och musikalisk support om deras eget sjungande och låtande inte tolkas som musik. Gluschankof (2019) tar utgångspunkt i ett postkolonialt teoretiskt perspektiv när hon undersöker palestinska barns dubbla distansering från sin egen musikaliska identitet i israeliska förskolors musikpedagogiska kontext. Upplysningstidens tro på en absolut sanning och universalitet styr fortfarande enligt Gluschankof vissa delar av den västerländska förståelse av vad det innebär att vara en musikaliskt kunnig människa och vad som kan räknas som musik. Genom att göra jämförelser utifrån ett universellt ideal konstrueras den som avses bli kolonialiserad som ens motsats: den andre. Gluschankof hänvisar till Cannella och Viruru (2004) förklaring att det inte bara handlar om andrafiering av invånare i annekterade områden; även grupper som inte stämmer med idealet (den vite vuxne mannen) konstruerats som ”den andre”. En liknande distansering eller andrafiering gäller även för barn, både kring deras förhållande till musik och till lek. Gluschankof säger så här: ”Children’s musicking [...] challenges the colonialistic view of music, since they integrate it in their play, without complying to the categories of music as a discipline in education, serves the possibilities of emancipation” (Gluschankof, 2019, s. 183). Gluschankof frågar sig om det är möjligt med musikalisk emancipation inom ramen för förskolan, en institution som ser som sin uppgift att lära barn självkontroll. Hoppet står enligt Gluschankof till den spontana och barninitierade leken, där det trots allt finns visst utrymme för eget musikaliskt agerande.

Förskollärares bejakande av barns spontana musicerande påverkar inte bara barnet; även pedagogens inställning till sitt eget musicerande kan förändras. Custodero (2005) beskriver hur förskollärarstudenter får kontakt med sitt eget spontana musicerande och komponerande i nära samvaro med barns musikaliska lekande. I citatet nedan beskriver en student hur hon, tack vare uppgiften att vara närvarande i barns egeninitierade lek, upptäckt sin dotters lustfyllda spontana sångskapande.

– I started to become more aware of the many children's musical behaviors that I encounter. I started with my own daughter [...] I have been astounded to listen to her sing songs she knows and to hear her rearrange the melodies or words, and also to hear her make up her own songs. This process has [...] opened my own mind to the spontaneous and wonderful world of children's own music making. I find it incredibly fascinating that I too am discovering my own voice and have begun to compose music. (Custodero, 2005. s. 54)

I citatet beskrivs hur vuxnas musikaliska arv från barndomen kan stimuleras i mötet med barns musicerande och komponerande och påminna om musikalisk frihet och tillåtelse att ge sig hän i vardagliga musikaliska handlingar. En musikalisk transformation möjliggörs av *being with* både musiken och i lekandet (Custodero, 2005). Att barn har förmåga till eget kreativt ljudskapande och att skapa egna sånger är nu de flesta forskare överens om, men oenigheten är fortfarande stor kring värdet av det barn uttrycker och skapar, om det verkligen är musik (Sundin, 2007).

2.2 Förmågan att kommunicera med ljud - behovet av att bli förstådd

Ljudens kommunikativa påverkan visar sig tydligt i mötet med små barn, då minsta förändring i den vuxnes röst och mimik skapar synliga reaktioner och respons hos barnet. Det är inte bara i umgänget med små barn som vi överraskar och bli överraskade. Dissanayake (2012) beskriver hur ett överdrivet ljudligt berättande väcker engagemang och affekt. Mycket av det som skapar mening i det verbala berättandet består av ljud och icke-verbalt språk som språkmelodi (prosodi) klang och betoning. I detta avsnitt beskrivs forskning kring människors inneboende förmåga att kommunicera dynamiskt med både rösten och kroppsspråket utifrån begreppen affektintoning, dynamiska vitalitetsformer (Stern, 2010) och kommunikativ musikalitet (Malloch & Trevarthen, 2009). Människans sätt att tolka och skapa mening i förhållande till vokala ljud, röstklanger och prosodi är både socialt, kulturellt och biologiskt betingat (Dissanayake, 2006).

Med begreppet *affektintoning* beskriver Stern (2010) förmågan att bekräfta vad den andre känner utan att behöva säga det. Vi responderar på någons dynamiska uttryck

och visar att vi förstår den andres subjektiva upplevelse. Det räcker inte att imitera någons agerande, utan det handlar om att kunna översätta samma dynamiska funktion på ett trovärdigt sätt till en annan uttrycksform, en annan modalitet. En visuell upplevelse skulle till exempel kunna transformeras till ett icke-verbalt uttryck med rösten, kanske ett uppåtgående eller nedåtgående glissando eller utrop.

Stern (2010) som under många år studerat affektintoning och dynamiska former av vitalitet i förhållande till spädbarn/barn och deras mödrar anser att dessa sociala intersubjektiva handlingsmönster är betydelsefulla för vår kommunikation oavsett ålder. På ett liknande sätt ser Small (1996) och Sutton-Smith (1997) lekandet som en livslång nödvändighet. Stern (2010) hävdar att barnet redan i mammans mage utvecklar en sorts förförståelse av ett själv och att redan nyfödda barn har förmåga att rikta uppmärksamhet mot mammans vokala självuttryck och andra multimodalt uttryckta vitalitetsformer. *Motherese* eller *babytalk* är exempel på affektintoning som människor omedvetet och automatiskt tar i anspråk i kommunikationen med ett spädbarn. Rösläget, tempot, klangen och prosodin (språkmelodin) förändras, rösten blir lugnare, mjukare och mer varierad. *Babytalk* kan ses som ett specifikt vokalt självuttryck, som förstärker barnets upplevda intentioner. Det är barnets dynamiska vitalitetsformer den vuxne svarar på och uttrycker genom sin affektintoning.

Affect attunement reflects the mother's attempt to share the infant's subjective experience, not his actions [...] The mother's frequent attuning re-establishes the intersubjective field between them, using vitality forms. (Stern, 2010, s 114)

Förmågan till affektintoning är viktig och stärker eller uppmanar förskollärare till ett självständigt musikaliskt uttryck. Malloch och Trevarthens (2009) begrepp kommunikativ musikalitet har kopplingar till Sterns (2010) redan nämnda begrepp intersubjektivitet. *Kommunikativ musikalitet* beskriver människors inneboende förmåga att interagera utifrån omedvetna musikaliska och lekfulla mönster. Det handlar som tidigare om timing, röstklang, tonfall och språkmelodi. Stern betonar den intersubjektiva handlingens stora betydelse för människan: "Communicative musicality changes the "like me" to "with me" (Stern, 2010, s. 52).

Volgsten (2012a) framhåller musikens känslomässiga laddning och den intersubjektiva dialogens betydelse för människors förmåga att både tona in och uttrycka sig känslomässigt musikaliskt i samspel med andra. Volgsten hävdar att vår förmåga att kategorisera ljud i stor grad är känslomässigt styrd och amodal. Det speciella sätt att tala till spädbarn, *babytalk*, och vaggvisans sövande mönster är uppbyggda utifrån en sorts prototypiska kategorier som vi är förprogrammerade att uppfatta. Dessa prosodiska och melodiska mönster är likartade och därför lätta att både urskilja och komma ihåg.

The rising and falling contours, as well as the bell-shaped contour, are said to display “good forms”, which make them particularly easy to perceive by the infant. In addition, the child will also notice deviations from such good patterns more easily than it will notice deviations from less good patterns. (Trehub & Unyk, 1991 ref. i Volgsten, 2012a, s. 201)

Inte bara grundmönstren utan även ljudet och känslan i det uttryckta har betydelse för tolkningen. Den musikaliska kategoriseringen och meningsskapandet bygger på det välkända, men också på de främmande ljuden och det som överraskar och engagerar; vi upplever ”det andra” som något större än oss själva (Volgsten, 2012a). Starka känslor som intimitet och ömsesidighet kan också uppstå när vi lever oss in i, berör och blir berörda av det vokala självuttrycket (Dissanayake, 2000). Ett varierat röstuttryck gör kategoriserandet både ointressant och omöjligt. Fokus kan i stället läggas på att lära känna och utforska sina röstresurser utan att bli bedömd, eller rättare sagt: det tar bort fokus på just tonträffning och det rytmiskt korrekta då uttrycket kommunicerar något mer, som psykiska och sociala faktorer (Nielsen, 1998). Det vokala självuttrycket har starka kopplingar till både kommunikativ musikalitet och affektintoning.

Dynamiska vitalitetsformer (Stern, 2010) består av korta ögonblickliga skeenden med stark laddning, som får både den som agerar och den som upplever det som sker att känna sig närvarande och levande. Det kan också ses som små rörelser eller gester som förhåller sig till kraft, tid, rum och intention/riktning mot något; dessa uttryck väcker vårt intresse. Stern poängterar att vitalitetsformer är det dynamiska i det icke-verbala som i korta multimodala sekvenser handlar om funktion och intensitet och inte om specifika känslor. De temporala uttrycken musik, dans, teater och film är

exempel där dynamiska former av vitalitet visar sig; de berör vårt inre och väcker engagemang. Stern undviker att tala om specifika känslor i förhållande till vitalitetsformer och gör därmed en distinktion i förhållande till känslan som uppstår när något sker.

Vitality dynamics refer mainly to the shifts in forces felt to be acting during an event in motion, and thus focus more on the dynamic qualities of the experience, in particular the profile of the fluctuations in excitement, interest, and aliveness. Background feelings are about the “feeling of what happens”. Vitality dynamics are about the “feel” of being alive and full of vitality. (Stern, 2010, s. 45–46)

Även i vardagliga samtal skapas olika former av dynamik och rörelse. Rörelser uppfattar vi främst som något fysiskt, men själva innebörden i dynamiska uttryckta vitalitetsformer handlar i grund och botten om att känna in någon annans intentioner och bli rörd/berörd mentalt. I dynamiska intersubjektiva ögonblick upplever vi andras autenticitet och vitalitet; vi känner oss starkt närvarande i det som sker (Stern, 2010).

Dissanayake (2012) ser viljan att kommunicera med musikaliska språklyd som en del av ett ursprungligt berättande. Redan som spädbarn kan vi kommunicera och delta i ett spontant och personligt berättande med hjälp av den speciella repertoar som byggs upp mellan barn och förälder. Det är i inspelet, samspelet och den ömsesidiga förståelsen som historier får liv, både i berättarens och åhörarens föreställningsvärld (Dissanayake, 2012). Förmågan att använda och utvidga det vokala självuttrycket blir centralt för både det muntliga och det sångliga berättandet (Nielsen, 1998).

För att ett spontant vardagligt samtal både ska börja och bibehållas behövs överenskomna regler som turtagande och samarbete, men informella eller förtroliga samtal bygger också i stor utsträckning på improvisation och måste rymma både förväntningar och ett risktagande. I samtalet måste de som deltar vara tillgängliga och föränderliga för att samtalet ska hållas öppet och levande, “[M]ost everyday conversation is *improvisational* – no one joins a conversation with a written script, and participants generally cannot predict where the conversation will go” (Sawyer, 1999, s. 192). Dissanayake (2012) hävdar att det flyktiga och intuitivt uttryckta kan inspirera till både nya tankar och ny förståelse. På motsatt sätt kan ett samtal med stor respekt

för argument och tydlighet känns stelt och ängsligt, men på samma gång vara stimulerande och utmanande för tanken; det består av ett annat känslomässigt engagemang. Dissanayake beskriver språkets musikaliska influens i det lekfulla berättandet och sjungandet oavsett ålder, när vi dras med in i historier som varken kräver stringens eller regler men som i mötet med något annan väcker viljan att respondera; den kommunikativa musikaliteten. Berättandet är det naturliga sättet att uttrycka sig ansikte mot ansikte med någon, då vi kan läsa av vad den andre har uppfattat och förstått. (Dissanayake, 2012). Den kommunikativa musikaliteten är kanske viktig att använda för alla. Vi kan också utgå från Bjørkvolds (1985) begrepp barnens musikaliska modersmål för att beskriva det ursprungliga språket som vi bär med oss och fortsatt behöver använda livet genom. Dissanayake beskriver det så här,

I would say that, at its fundamental level, narrative, whether verbal or musical, is the way the mind evolved to relate to other persons through language and musical/emotional sounds [...] And the kinds of subsequent narratives we tell each other (or sing and play for each other) vary according to our social environment [...] (Dissanayake, 2012, s. 10)

Musikalisk mening skapas utifrån deltagarnas vokala självuttryck: ett både musikaliskt, språkligt och personligt berättande i interaktion med andra (Dissanayake, 2012). På ett liknande sätt beskriver Holgersen (2002) hur musikalisk mening i förskolan består av sociala aspekter, musikaliska aspekter och kommunikativa aspekter; dessa aspekter kan också vara överförbara på det musikaliska lekandet och dess interaktiva och ljudliga berättande.

2.3 Ett icke-förevisande musikaliskt lärande

Jag tror inte på den pedagogiskt dirigerade leken, jag tror på barnen. Jag tror att barnen vet vad de behöver och vad de med de vuxnas hjälp behöver få. (Lindgren & Öhrström, 1992, s. 30–31)

Citatet härstammar från en svensk debattartikel på 1950-talet av Nils ”Skrammel-Nisse” Lindgren (Lindgren & Öhrström, 1992; Sundin, 1988). Lindgren ifrågasatte synen på musikalisk fostran: en syn på barns musikaliska lärande som handlar om att

lära sig göra rätt och som förutsätter de vuxnas oinskränkta tolkningsföreträde. Ifrågasättandet av musikalisk hegemoni som förskolans traditionella och reproducerande sångsamling kan betecknas som har under årens lopp avfärdats som utopiska, icke-genomförbara och rent av kontraproduktiva (Wright, 2019).

Likt Lindgren et al., (1992) såg Pond (1981) som sin uppgift att skaffa inspirerande instrument och andra ljudkällor och formulera intressanta uppgifter för barnen utan att vara en förevisande lärare, detta i samband med sitt uppdrag att undersöka nya sätt att möjliggöra barns lärande i musik (se 2.1). Pond var tveksam till själva kategoriserandet av musikalisk kunskap och därmed inte intresserad av att mäta vad barnen kunde eller vad de hade lärt sig på egen hand. Istället var han intresserad av processen och ville så förutsättningslöst som möjligt registrera vad barnen gjorde när de kunde utforska olika material och instrument på eget initiativ. Som pedagog ville han undvika att styra och valde istället att lyssna och visa ett genuint intresse för det barnen gjorde. Pond försökte vara öppen för hur flyktiga ljudfragment kombinerades, mer än att lyssna efter traditionella musikaliska enheter. Laborerandet med olika ljud var något som liknade Ponds eget sätt att komponera. Det handlade om "[T]he Discovery of Sound" (Pond, 1981, s. 4) där det vokala självuttrycket var centralt. Han överraskades av barnens känsla för musikalisk form och han konstaterade att det var det vokala och instrumentala improviserandet som var centralt för utvecklingen av barnens till synes medfödda musikalitet.

My concern became to find out how this predilection of the children for rhythmic originality and ingenuity could be preserved and transmitted into their later years. I wanted, too, to try to determine what pedagogical practices were likely to destroy it. The more I investigated, the more I realized that it was something that delighted them, and was integral to their native musicality [...] Children do not come into this world rhythmic cripples; it is we who make them so. (Pond, 1981, s. 8)

Pond visar en ovilja att förklara hur barnen ska göra, hur de ska lära sig, och hur musiken ska låta. I stället ges barnen utrymme för eget utforskande och prövande och han ger barnen öppna uppgifter kring musikskapande och komponering (jfr, Rancière, 2011, se även 3.1). Viljan att själv delta i barnens improviserade gemensamma musikaliska dialog var stor hos Pond, men bara då barnen bjöd in honom. Pond blev

hårt kritiserad för sin inställning och sitt agerande. Detta tog honom så hårt att han slutade undervisa och det dröjde över 30 år innan han övertalades att återigen dela med sig av sina erfarenheter och sin forskning (Young, 2005).⁵

På 1930-talet var Knut Brodin involverad som musiklehrare i ett liknande uppdrag vid en experimentskola i Stockholm (Barkefors, 2006; Gustafsson, 2000). Brodin var konserterande pianist och tonsättare och blev sedermera känd för sina tonsättningar av Lennart Hellsings texter, till exempel Krakel spektakel och Herr gurka. Även Brodin fick utstå hård kritik för sitt otraditionella sätt att undervisa i sång i skolan. I en debattartikel 1933 ifrågasätter Brodin korrigerandet av barns och ungas röster under sångtimmarna, vilket väckte både upprörda känslor och ren ilska bland i första hand musikpedagoger och körledare utbildade på Kungl. Musikaliska akademien (Barkefors, 2006; Gustafsson, 2000).

Brodin hade en mycket bredare inställning till syftet med sångundervisning i folkskolan. Han ville stimulera barnens eget uttryck och uppmuntra dem att finna "sin egen röst", så att de skulle kunna inleda ett samtal med sitt inre, finna sin fantasi och tilltro till egen förmåga. (Barkefors, 2006, s. 145)

Enligt Brodin var det viktigt att sjungandet väckte positiva känslor och kändes meningsfullt för var och en och att barnen kom till lektionerna av egen vilja. Barnen hade därför rätt att uttrycka sig själva utan att utsättas för musikalisk-konstnärlig kritik. Absolut tolerans var nödvändig och läraren skulle sträva efter att eleverna skulle komma i kontakt med sig själva. Toleransen skulle visa större respekt för det mänskliga livet än det musikaliska konstverket (Brodin ref. i Sundin, 1988, s. 67).

Brodin ansåg att musiken har en central betydelse för människan, men att det egna musicerande har avtagit under de senast århundradena och istället ersatts av en musikalisk elit med expertkunskap och med rätt att värdera och bedöma musikens värde. Experterna som Brodin hänvisar till var företrädevis musikpedagoger och körledare utbildade på Kungl. Musikaliska akademien (Gustafsson, 2000). Brodin var starkt kritisk till det han upplevde vara normen: en strävan efter musikalisk

⁵ Pond (1981) publicerade två vetenskapliga texter utifrån sina erfarenheter och sin forskning på Pillsbury Foundation School varav en artikel återutgavs (1941/1978) tillsammans med en kollega från skolan, GE Moorhead.

perfektionism, ett sjungande som gick ut på att prestera och tillfredsställa lärarens musikaliska önskemål. ”Brodin tog barnens parti mot stela vuxenkrav och han betonade upplevelseaspekten i musikämnet och den nödvändiga toleransen för att våga uttrycka sig själv” (Sundin, 1988, s. 68). Brodins musikundervisning var inte inriktad på framträdanden, utan på att barnen skulle må bra av att sjunga och uttrycka sig; det var processen som var viktig och själva sånghandlingarna. Musiketablissemangen, inte minst sångpedagoger, gick alla till hårt angrepp mot Brodins uttryckta åsikter; endast de kollegor i andra ämnen som hade sett vad Brodins sjungande hade för inverkan på barnen tog honom i försvar. Ilskan och kritiken mot Brodins höll i sig och det gavs inte möjligheter för en seriös dialog. Brodin flyttade till Oslo i början av 1950-talet, där han sedan bodde resten av sitt liv (Barkefors, 2006).

Nils Lindgren (Lindgren et al., 1992) även kallad ”Skrammel-Nisse” beskriver hur han i mitten av 1940-talet tillsammans med skolbarn med utvecklingsstörning upptäckte hur barnens egna och till synes kaosartade musikaliska utforskande och uttryckande med tiden övergick till medvetet lyssnande och samspel. Utifrån dessa erfarenheter utvecklade han konceptet skrammelorkestern. Lindgren hade från början tänkt organisera en rytmorkester tillsammans med barnen. Han hade inspirerats av idéer från England, där barn spelade på rytminstrument till inspelad musik (symfoniorkester) och hade därför införskaffat en väska fylld med olika rytminstrument. Det visade sig att barnen inte var lika fogliga som de barn han var van att undervisa; alla barn började omedelbart låta och skramla. Barnen ville röra sig fritt i rummet och använde även sina röster. Ljudnivån var hög och det var svårt att erhålla barnens uppmärksamhet. Barnen fick hållas, trots att det väckte irritation bland den övriga personalen. Lindgren kände sig missmodig och höll sig passiv i bakgrunden tills en dag då han plötsligt kände lust att delta i den ljudliga oordningen. Han valde att släppa på sin lärarauktoritet, satte sig vid pianot och började kommunicera musikaliskt med de andra. Det gemensamma musiklelandet skulle ta ytterligare en vändning. Efter månader av allmänt skramlande väckte ett av barnen plötsligt frågan varför hans spel på triangeln inte hördes; han föreslog att triangelarna skulle få spela själva. Detta var upptakten till ett gemensamt organiserat musicerande som utgick från barnens initiativ

(Lindgren et al.,1992). Lindgren kritiserade, enligt sin mening, musklärares rutinmässiga förevisande utifrån en vuxenförståelse av musik. Han konstaterar:

Tyvärr förefaller det sig ofta så, att vi vuxna inte uppfattar barnens egna musicerande som musik utan snarare som ljud. Vi kräver redan av små barn att musik ska vara något vackert. Helst något som vi har skapat för dem och kan njuta av. (Lindgren & Öhrström, 1992, s. 35)

Sundin (1988) som jobbade som musklärare på samma skola och var kollega med Lindgren beskriver hans kontroversiella musikpedagogik på detta sätt:

Han hade en ovanlig lyhördhet för sina elevers personlighet och uttrycksbehov. Han fick oss att känna att musik är något roligt, spännande och att vi alla dög. Åren hos honom väckte en rad musikpedagogiska och –psykologiska frågor, som jag har försökt vidareutveckla även sen jag lämnat den praktiska pedagogiken. (Sundin, 1988, s. 10)

Young (2006) riktar även hon kritik till ett alltför stort fokus på det musikaliska framförandet. Det tar inte bara tid i anspråk från det egna musikaliska utforskandet, det tenderar också att göra sjungandet till en självreglerande aktivitet.

Även i ordnad lek kan det skapas rum för barns eget musikaliska uttryck. I ett israeliskt förskoleprojekt fick barnen lära ut sånger de själva skapat till hela barngruppen. Självvalda noteringsstrategier som nedtecknade mönster eller berättelser fungerade som stöd för minnet. Barnen reproducerade sina egenproducerade sånger. Det är viktigt att själv äga tolkningsföretaget över sina sånger. Då barnen övertar ledarrollen får de möjlighet att lära pedagogerna både sina sånger och hur de ska framföras (Gluschankof & Hobson Kenney, 2011). Jag vill avslutningsvis hänvisa till tonsättaren John Cages kritik mot musikpedagogikens traditionella distansering från den sociala kontexten:

So for our young children to have the good fortune to be brought into the twentieth century, and to be immediately educated as though they were in a previous century, is some form of social insanity” (Cage, 1965, citerad i Kostelanetz, 2003, s. 245)

Brodin (Barkefors, 2006; Gustafsson, 2000) kritiserar på ett liknande sätt den gängse svenska skolsågsrepertoaren och dess uppförandepaxis. Även Pond (1981) är kritisk till formandet av barns musikaliska tänkande och tyckande. Gemensamt för dessa tre förespråkare för ett icke-förevisat musicerande, är att de själva var utbildade för att skapa och utforska själva ljudet som tonsättare och att de hade ett genuint intresse för barns musikaliska lekande.

2.4 Lekrösten som styrmedel eller rekvisita?

Man kan säga att leken definieras utifrån olika leksignaler i den specifika kontexten varje gång en lek startar. Dessa leksignaler kan också förstås av de som iakttar lekandet. Leksignaler som ”det här är lek” eller ”vi bara leker” kommuniceras på olika sätt med gester, kroppsspråk och genom olika tonlägen (Bateson, 1976, ref. i Olofsson, 2009). Det som sägs i leken behöver inte stämma överens med vad som egentligen menas och handlingar som utförs kanske inte är vad de ser ut att vara. Bateson benämner förmedlandet av lekens ständiga överskridande mellan lek och icke-lek som metakommunikation; leken uppstår endast bland organismer som kan metakommunicera och därför urskilja meddelanden av olika logiska typer (Bateson, 1955; 1956, ref. i Schwartzman, 1978). Gränsen mellan lek och icke-lek kan överskridas upprepade gånger under samma lek. Både barn och pedagoger använder sig av lekrösten när de vill signalera att de börjar eller slutar leka (Olofsson, 2009; 2017; Åm, 1984).

Lekrösten är viktig i lekandet för att vi ska kunna hantera lekens ständiga förändring och hjälper andra deltagare att förstå intentionerna när leken plötsligt byter riktning. Rösten kan också fungera som en sorts rekvisita för att iscensätta en plats, en stämning eller en aktivitet; denna inramning kan uppstå i stunden eller återanvändas från tidigare lekar. Lekrösten används även av de vuxna för att styra barnen (Tullgren, 2004). Lekrösten har olika funktioner, men oavsett lekform är rösten viktig för lekens handling och det man själv vill bli uppfattad som (Olofsson, 2009; 2017; Åm, 1984).

Forskning kopplad till lekrösten går att hitta utifrån olika ämnesområden. Lekrösten beskrivs i forskning kring lek och pedagogik, men även i ämnesdidaktisk

forskning. Däremot har jag inte hittat begreppet lekröst i musikpedagogiska sammanhang: i texter om sång och vokalt uttryck i förskolan. I förhållande till förskolläraryrollen kan begreppet lekröst associeras till något icke-autentiskt, något tillgjort och rent av falskt som pedagoger kan ta till när inte engagemanget riktigt vill infinna sig. Den vanligaste orsaken till att förskollärare använder lekrösten handlar om att fånga barnets uppmärksamhet (Thulin, 2006).

Att använda lekrösten kan vara ett sätt att maskera ett maktutövande (Tullgren, 2004) men det kan också vara en viktig lekförmåga, konsten att entusiasmera och få andra att vilja börja leka. Responderandet på varandras röster driver lekandet framåt. Den impulsiva responsen som beskrivs kan liknas vid Sterns (2010) teori kring affektintoning och förstärkning av andras vokala uttryck (se 2.2). En person med tydlig och ”lagom” förändringsvilja är en bra lekare och får automatiskt högre status. Motsatsen, ett barn som aldrig får vara med fullt ut i leken, kanske inte vet hur man förväntas vara när man leker, och får heller ingen träning för att lära sig tolka normer som finns kring varje leksituation, uttalade som outtalade (Åm, 1984). Även Olofsson (2017) hävdar att förskollärare behövs i själva lekandet, dels för att stävja exkludering, dels som ett sätt att göra sig tillgänglig för barnen och visa olika sidor av sig själv. Lindqvist (1996) har i sin forskning visat att förskollärare som utifrån skapade lekvärldar gestaltar olika barnboks-karaktärer på ett överdrivet sätt blir mer oförutsägbara och intressanta i barnens ögon (se, 2.5).

Lekande pedagoger kan genom sitt eget engagemang möjliggöra barns tillgång till lekgemenskapen och därmed lekrösten. Olofsson (2009) formulerar begreppet ”Det förlösande ordet” som beskriver hur deltagande förskolpedagoger kan ge ny riktning eller energi i ett pågående lekande med hjälp av ett öppet stickord eller en öppen replik: ”’Vi gör ett äventyr’ förändrade en hästlek som hade blivit tråkigt repetitiv. Genast fick hästarna vingar och alla flög iväg till Afrika för vidare öden” (Olofsson, 2009, s. 88). För att det förlösande ordet ska fungera krävs pedagoger med lekintresse och intuition, både för den pågående leken och för individernas möjlighet att agera.

Lekrösten är också förknippad med vuxnas styrning av både leken och barns lekhandlingar. Charlotte Tullgren (2004) använder Foucaults begrepp *governmenality* för att tolka och analysera förskollärares agerande och deltagande i barns egeninitierade

lek. Tullgren visar hur pedagogerna går in som deltagare i leken för att kunna styra och fostra barn att själva vilja välja ”rätt lekar”. Uppföranden som förväntas leda till den ”goda” och uppbyggliga leken premieras och ska förbereda barnet för det kommande sociala vuxenlivet. Pedagogerna deltar då i leken genom att negligera icke-önskvärda beteenden och berömma beteenden som är önskvärda med sin lekröst eller förklara hur barnen ska göra för att det ska bli ”rätt”. Det handlar om maktutövning, och pedagogen kan agera både ordningsvakt och förebild i lekandet utan att vara särskilt medveten om vad som sker. Förskollärarna upplever snarare sitt beteende som självklart och tar för givet att det måste finnas tydliga syften som handlar om uppfostran i samband med lek (Tullgren, 2004).

Ett annat sätt att använda rösten i uppfostrande eller styrande syfte beskriver Stern (2010) genom begreppet *over-attunement* som handlar om att förskolläraren i samspel med barnet signalerar och förstärker det som upplevs som positivt agerande med ”glada” ordlösa tillrop. Motsatsen benämns som *under-attunement* då förskolläraren med en låg eller dämpad intensitet bekräftar barnets mindre önskvärda handlingar som ett sätt att visa en inte allt för stark entusiasm för det som sker (Stern, 1985, ref. i Stern, 2010). Lekrösten kan uttrycka dynamiska vitalitetsformer och kommunikativ musikalitet samt uttrycka respons i samband med affektintoning, något som kan förutsättas ske ständigt i lekandet. Español et al., (2014) har utvecklat Sterns teori kring vitalitetsformer (*forms of vitality*) och beskriver sina studier av den vokala interaktionen mellan små barn och vuxna som *forms of vitality play*: en lekfull aktivitet som bygger på upprepning och medveten variation av vitalitetsformerna. Español et al., (2014) beskriver hur den vuxnes förmåga att variera rösten är avgörande för möjligheten att behålla barnens intresse.

Lekrösten kan kopplas även till en sorts autenticitet, likt musikaliskt uttryck. Inställningen till vårt låtande och lekande hörs i rösten: om det är konstlat och inlärt eller om det signalerar emotionell närvaro. Volgsten (2012a) hävdar att vi känner skillnaden på det vi hör; lyssnandet känns i kroppen och signalerar grad av deltagande. Det är därför lekandet är svårt att låtsas. I en studie kring lärandesituationer i förskolan så fann Thulin (2006) att ”Då lekrösten används av lärarna i föreliggande studie är syftet inte i första hand att leka. Syftet är att genom lekrösten fånga barnens

uppmärksamhet för det objekt för lärande som är i fokus” (Thulin, 2006, s. 120). Thulin konstaterar också att när barnen använder lekrösten är det inte ett svar på den vuxnes lekuttryck; barnen ser inte lärandesituationen som potentiell för gemensamt lekande utan använder lekrösten för att leka själva. ”Det handlar om en slags bredvidlek som sker vid sidan om den fokuserade situationen” (Thulin, 2006, s. 102). I samband med dessa lärandesituationer använder barnen lekrösten för att skoja och skämta.

Med hjälp av lekrösten kan barn bedriva motstånd, göra pruttjud och låta på ett sätt som inte är önskvärt. Starka eller rebelliska sångröster provocerar pedagoger när det ska sjungas fint och på riktigt (jfr Dolk, 2017). Leken är inte bara en bearbetning av det verkliga livet; den kan också ses som en kommentar till det som observeras. Detta visar sig inte minst i barnens lekröster då de snarast parodierar vuxnas beteende i olika situationer, en form av kritik som skapar skratt och utvecklar deras humor. Schwartzman beskriver det så här, ”[A]ll (or most) types of children’s speech play are parodies of adult-child communication events [...] as parodies of the question-answer event [...] and symbolic of the teacher-child relationship” (Schwartzman, 1978, s 330). Barns parodierande med lekrösten kan också ses som ett sätt att bedriva motstånd (Dolk, 2017). Detta resonemang visar att förskollärares förhållningssätt till lekrösten skiljer sig från barnens.

2.5 Förskollärares möjlighet att leka och låta spontant med rösten

Först vill jag ge en liten historisk tillbakablick över utvecklingen av barnomsorgen i Sverige och Norge. Förskolläraryrket var ett av få kvinnoyrken som utvecklades runt sekelskiftet 1900 i Sverige. En stark yrkesidentitet skapades av starka företrädare som startade seminarieutbildningar och som formulerade både mål och metoder. Det tydligast målet handlade om uppfostran och yrkesutövningen och beskrevs som ett kall med sysslor särskilt lämpade för kvinnor utifrån bilden av den typiskt kvinnliga ”naturen” och kopplingen till hemmets sysslor. Detta gjorde att kvinnor kunde börja arbeta; samtidigt utestängdes männen på ett effektivt sätt från all inblandning. Seminarieutbildningen som hade som syfte att skapa en stark yrkesidentitet påverkade

de unga kvinnorna på djupet. Att vara förskollärare handlade inte bara om att kunna något bestämt. Själva agerandet var viktigt; förskollärare skulle vara på ett särskilt sätt (Tallberg, 1995; 2010). Även nationellt och internationellt höll yrkesgruppen ihop, något som gjorde yrkesrollen ännu starkare. Vid ett nordiskt barnträdgårdsmöte 1928 slogs fast att arbetet skulle präglas av ”Frihet i smått, enighet i stort, kärlek i allt” (Tallberg-Broman, 2010, s 3). Först 1945 blev Socialstyrelsen ansvarig för barnomsorgen i Sverige. Förskoleseminarierna behöll sin suveränitet ända fram till 1960-talet. 1962 förstatligades förskolläraryrket och från 1977 räknades den som högskoleutbildning. 1998 bytte förskolan tillsynsmyndighet, från socialdepartementet till utbildningsdepartementet, och samma år kom också den första svenska läroplanen för förskolan: Lpfö-98 (Tallberg-Broman, 2010). *Barnehagelærerutdanningen* startade något senare i Norge.

Barnehagelærerutdanningen ble første gang etablert i Norge ved Barnevernsakademiet i Oslo i 1935 med Norsk Forening til Fremme av Forsorg for Barn som initiativtaker og eier. Før den tid måtte norske kvinner reise til Fröbel-instituttene i Danmark, Sverige og Tyskland for å få utdanning som barnehagelærere. Etter hvert ble det opprettet flere utdanningsinstitusjoner i Norge. (Korsvold, u.å.)

Norge införde tidigt en *barnehagelov* för att företräda barnen och säkerställa verksamheten; denna lag började gälla redan 1975. Innan låg förskolan under *barnevernsloven*. Här skiljer sig länderna åt. I Norge är förskolan fortsatt en självständig enhet som regleras av *barnehageloven*; i Sverige räknas förskolan som en del av skolan och regleras av skollagen. Den svenska och norska förskolan har många beröringspunkter och en gemensam historik. Trots att länderna under 70-talet och framåt utvecklade förskolans politiska styrning på olika sätt, har länderna sedan slutet av 1990-talet haft nära samarbete, inte minst inom de framväxande forskningsfälten kring barn och barndom, småbarnspedagogik, musikpedagogik och estetiska lärprocesser.

Som ett led i utvecklandet av norsk förskola gjordes stora förändringar i mitten av 1990-talet. Norge skapade sin första läroplan/*rammeplan* för förskolan 1996, två år före Sverige och åtta år före Danmark. I en jämförande studie mellan de skandinaviska

länderna beskriver Holgersen (2008) den norska läroplanen för förskolan som mer förevisande och detaljerad än den svenska och danska. Den norska läroplanen har också en tradition av att vara mer inriktad på lärande och anger i större grad hur musikundervisningen ska planeras och genomföras för att målen ska kunna nås. Sammanslagningen till de 26 statliga högskolorna 1994 lade grunden till en större nationell likriktning i Norge. Redan året efter, 1995, kom ”barnehageloven” där det skrevs fram krav på högskoleutbildning och förskollärarexamen för behörighet till tjänster som *pedagogisk leder* och *styrer* i norsk förskola (utbildningen bytte namn till *barnehagelærerutdanning* 2013 för att överensstämna med barnehagebegreppet).

Jag har hittat några få studier som undersöker förskollärares upplevelse och förmåga att gå i och ur pedagogrollen för att kunna delta fullt ut i barnens spontana lekande. Åms (1984) problematiserande kring de vuxnas roll och betydelse för barns lekande är fortfarande aktuell och flitigt citerad både i Sverige och i Norge. Detta kan ses som en effekt av att det inte finns så mycket skrivet kring temat efter Åm. Som lekpartner i låtsasleken måste förskollärare bemästra vissa förmågor och inta ett lekande förhållningssätt. Det är viktigt att uppfatta fantasivärldens möjligheter och släppa det rationella tänkandet, medverka till lekandets utveckling, acceptera lekens föränderlighet och ”hit-och-dit-rörelse” (Gadamer, 1960/2015), samt svara bejakande till det som sker (Åm, 1984).

Gunilla Lindqvist (1996) skapade sin lekpedagogiska teori utifrån begreppet lekvärld där förskollärare uppmanades att gestalta fiktiva barnboks-karaktärer som barnen hade bekantat sig med och lärt känna under en förberedelsefas. Lekvärldarna byggdes upp tillsammans med barnen och kunde ta sig olika uttryck, allt från att förvandla ett helt rum till en djungel eller små fysiska attribut eller ”spår” i form av ett utrullat rött garnnystan, för att visa att ”Någon” hade varit där.⁶ Lindqvists (1996) alternativa sätt att se på förskollärollen och förskollärares möjlighet att leka och agera tillsammans med barnen gör plats även för den obekväma och konfliktfyllda leken, då lekvärldarna får näring i dilemman och inte idealiserade rollgestaltningar. Det tills synes konfliktfyllda engagerar barnen och ger dem möjlighet att testa sina egna

⁶ Från boken *Historien om någon* (1951) av Åke Löfgren och Egon Möller-Nielsen

förslag på lösningar. Lindqvist poängterar att det inte handlar om teater för barn; gestaltningarna ska levandegöra fiktiva figurer, samtidigt som de lösgör pedagogen från förskolläraryrollen en aning. Under dessa äventyr och i efterföljande lekar som barnen själva iscensätter med hjälp av tidigare upplevelser och den specifika lekmiljö och det material som skapats för varje tema finns utrymme både för förskollärarna och barnen att transformera och transformeras (Schwartzman, 1978). Det handlar återigen om öppenhet för varandras intentioner och en ständig rörelse mellan olika roller och ageranden som förskollärare måste vara medvetna om (Lindqvist, 1996).

Nilsson et al., (2018) studerar lekande förskollärare och deras upplevelse av att leka. Studien är inspirerad av Lindqvists (1996) teorier om lekvärldar och gestaltande och medlekande pedagoger. Nilsson et al., (2018) beskriver hur pedagogernas eget lekande utvecklar både förhållningssättet till pedagogrollen och samspelet med barnen. Förskollärarna i studien beskriver hur lekandet påverkas när de som pedagoger börjar leka jämsides med barnen och hur det då öppnas upp nya möjligheter att komma varandra nära och utveckla sin förmåga att leka med hjälp av barnen. Pedagogerna överraskas över hur de blir accepterade av barnen som lekkamrater och inte som ”fröknar”. En förskollärare säger så här: ”Jag skulle aldrig tidigare säga att jag vill vara prinsessan. Nu kan jag säga det och då blir det bättre och roligare lek både för mig och barnen” (Nilsson et al., 2018, s. 93).

Bland nyare forskning finns en utbredd åsikt om att pedagoger som leker tappar fokus och överblicken och inte tar sitt uppdrag på allvar. De förskollärare som deltar i lekandet upplevs rent av smita från andra och viktigare arbetsuppgifter. Detta beteende kan ofta bli en källa till irritation i arbetslaget (Dolk, 2017; Nilsson et al., 2018). Nicholson et al. (2014) frågar sig om förskollärare kan förväntas stimulera och skapa förutsättningar för barns lek om de själva inte har en positiv erfarenhet av att leka. I deras studie beskriver unga kvinnliga förskollärarstudenter sina problem med att tillåta sig att slappna av, leka och roa sig själva. Det egna lekandet upplevs som lättja eller bortkastad tid; detta liknar även Dolks (2013) iakttagelser i svenska förskolor.

På senare år har pedagogers passivitet i förhållande till barns egeninitierade lek tagits som bevis för ett bristande engagemang och låga ambitioner, något som säkert stämmer i vissa fall, men det har också öppnat för en mer styrande pedagogroll.

Lekandet har ändrat karaktär och sammanförts med lärandet på ett ganska obemärkt sätt genom påståendet att det inte går att skilja på lek och lärande; de är varandras förutsättning. Lekandet står då för något helt annat än barns spontana lekande. Leken i förskolan har blivit pedagogisk och målstyrd. Engdahl (2017) beskriver lekens förändrade innebörd som mycket medveten och ovanifrån-styrd:

Den acceptans som finns, eller har funnits, för lekens betydelse riskerar att trängas undan till förmån för formellt lärande. Policystyrd lärandelek är ett sätt för politikerna att försöka erövra begreppet lek, ett sätt att pedagogisera användningen av leken. (Engdahl, 2017, s. 233)

Ytterligare en aspekt som påverkar förskollärarnas möjlighet att delta i det musikaliska lekandet är sättet begreppet undervisning har implementerats i både norska och svenska styrdokument för förskolan. Det har skrivits fram en stark förväntan på att förskollärare ska se sig själva som undervisande pedagoger även i förhållande till lek. Citatet nedan är hämtat från "Förskolans pedagogiska uppdrag" och lyder:

[F]örskollärare ska undervisa genom att stimulera och utmana i riktning mot de mål som förskolan ska ge barnen förutsättningar att utveckla. Detta kräver att förskollärare och övrig personal tar vara på de möjligheter som uppstår oavsett om det är i barnens lekar, rutinsituationer eller andra aktiviteter. (Skolinspektionen, 2016, s. 11)

Lek är i dagens förskola i stor utsträckning knutet till lärande och begreppen används parallellt utifrån tanken om att de automatiskt kompletterar varandra (Skolverket, 2018). Begreppet "Det lekande lärande barnet" (Pramling Samuelsson & Carlsson, 2003) är ett centralt begrepp inom förskolepedagogiken och finns med i både den svenska och norska läroplanen för förskolan. Att leka ses i detta sammanhang som en lärandeaktivitet. Det spontana lekandet har, som en effekt av en stark sammankoppling till lärande, svårt att hävda sin egen legitimitet, då begrepp som undervisning och lärandemål förutsätter att förutbestämda och specifika syften är viktigare än andra (Emilson, 2017; Ree & Emilson, 2019). Ree & Emilson (2019) visar också i sin forskning att förskollärare nästan uteslutande använder sig av en strategisk och

kontrollerande kommunikation i samband med de gemensamma samlingarna, något som begränsar barnens deltagande.

Frågan handlar kanske inte om huruvida förskollärare ska undervisa eller leka. Hadley (2002) argumenterar för vikten av att medvetandegöra förskollärarstudenter om skillnaden. Förskollärares inställning till och deltagande i lekandet har betydelse för den sociala interaktionen och kommunikationen beroende på om pedagogen befinner sig *outside the flow* eller *inside the flow* i barnens lek. *Outside the flow* i förhållande till barnens spontana lekande innebär att förskolläraren intar ett objektivt förhållningssätt till barnens handlingar och agerande genom att ställa frågor, förklara och komma med förslag, en sorts reflektion kring den pågående leken. Förskollärares positionering *inside the flow* av barns egeninitierade lek kräver enligt Hadley att de kan släppa på kontrollen och delta i barnens kommunikation som lekpartners på ett autentiskt sätt. Förskollärares förmåga att leka styrs av sättet att se på sig själv eller rättare sagt att glömma sig själv för en stund (Olofsson, 2017). För att förskollärare ska kunna befinna sig *inside the flow* i leken måste de acceptera och förhålla sig till samma regler som alla andra. Hadley konstaterar: ”So if we choose to involve ourselves in the flow we have to forego the conspicuous structuring of learning and leave that until a more appropriate time for reflection” (Hadley, 2002. s. 15). Jag vill här återkoppla till Sutton-Smiths (1997) resonemang kring vad som kännetecknar det spontana lekandet. Att både leka och reflektera på samma gång är kanske det enda som lekforskningen enats om inte är möjligt.

Frick Alexandersson (2021) har kritiskt granskat förskolläraryrket utbildningens musikundervisning. Hon beskriver en omsorgsdiskurs som utgår från att det är svårt att uttrycka sig musikaliskt och att de flesta studenter känner sig rädda och osäkra i musikaliska sammanhang. Läraryrket i musik ser då som sin uppgift att skydda förskolläraryrket från att känna oro genom att göra musikundervisningen lekfull och lustfylld. Omsorgsdiskursen bygger både på läraryrket utbildningens uttalade förväntningar på studenters bristande självförtroende och på studenternas visade osäkerhet i samband med Frick Alexanderssons observationer av musikundervisningen i förskolläraryrket utbildning.

Leken framhålls av lärarutbildarna som självklar i förhållande till studenternas framtida musicerande tillsammans med barn. Men lekandet är problematiskt i förhållande till musikens legitimitet i lärarutbildningen. Frick Alexandersson (2021) beskriver hur en stark koppling mellan lek och musik i utbildningen kan underminera det musikaliska hantverkets betydelse. Med andra ord behöver inte studenterna vara duktiga i musik, utan fokus läggs i stället på deras förmåga att vara lekfulla. Frick Alexandersson kopplar den eftersträvade lekfullheten i musikundervisningen till en pedagogisk diskurs och disciplineringsdiskurs snarare än en lekdiskurs. Som en reaktion på detta omvandlas leken i förskolläraryrket till musikundervisningskontext till lekfull pedagogik och lekbetonade övningar som har till syfte att under lekfulla former disciplinera barnens musikaliska uttryck och agerande.

Även om lekdiskursen och den pedagogiska diskursen därför skulle kunna ses som motsägelsefulla artikuleras de tillsammans genom argumentet att lek är en aspekt av lärande och sålunda har leken en pedagogisk dimension och styrs av en disciplineringsdiskurs. (Frick Alexandersson, 2021, s. 126)

Det spontana lekandet bryter både mot förskolläraryrket lekdiskurs och pedagogiska diskurs, en föreställning om att både lekandet och musicerandet kräver pedagoger som med hjälp av regler kan upprätthålla disciplinen i ett pedagogiskt syfte. Frick Alexandersson konstaterar: ”[L]ärarna och studenterna hjälps åt med att disciplinera leken” (Frick Alexandersson, 2021, s. 128). Således framstår möjligheten till musikaliskt lekandet med rösten i denna lärarutbildningskontext som liten.

2.6 Personligt musikaliskt vuxenengagemang i förskolan

Som jag tidigare nämnt har det varit svårt att hitta studier kring förskollärares förhållningssätt och syn på ett eget spontant musicerande i förskolan. Studier kring spontant musicerande i förskolan handlar i huvudsak om barns deltagande och musikaliska uttryck i den egeninitierade leken. Samtidig så vill jag lyfta fram exempel från nyare forskning som visar hur vuxna i förskolan initierar och förhåller sig till

spontant musicerande. Jag använder begreppet vuxna då exemplen jag lyfter fram inte i första hand handlar om utbildade förskollärare, utan om assistenter (som varit vanligt i norsk förskolan), musiker, musikpedagoger eller skådespelare som på olika sätt främjar förskolebarns delaktighet och inflytande utifrån ett lekfullt musicerande. Det är med andra ord beskrivningar av vuxna utan formell förskolpedagogisk utbildning som praktiserar sitt privata förhållningssätt till musik i samband med förskolans verksamhet, vilket gör både formen för musikaktiviteterna och val av genre personligt präglade.

Vestad (2013) pekar på skillnaden mellan assistenters personligt färgade engagemang och förskollärares pedagogiskt reglerade sätt att agera i samband med användandet av inspelad musik i norska förskolor. Man kan säga att assistenterna använder sig av musik i förskolan i förhållande till sitt eget musikintresse. Vestad gör även liknelser mellan assistenternas friare handlingsutrymme och föräldrars spontana musicerande tillsammans med sina barn i sin hemmiljö, vilka i båda fall kan beskrivas som i huvudsak spontana och sociala handlingar.

Förskollärarna i studien anser att musiken i förskolan tillhör barnen och att musikutbudet ska utgå från barnens intressen och vad som är lämpligt i fråga om ålder och situation, inte utifrån den vuxnes personliga tycke och smak. Assistenterna upplever inte detta som ett problem utan tar barnens reaktioner och uppvisade engagemang som bevis för att den vuxnes engagemang i musikvalet är positivt och något som snarare skapar bra stämning och stärker gruppgemenskapen. Samtidigt hävdar Vestad (2013) att förskollärare kan ha ett dolt musikaliskt vuxenengagemang som visar sig då förskolläraren möjliggör för barns eget lekande till inspelad musik, trots att musiken utmanar den traditionella barnsångsrepertoaren och kan leda till vilda lekar. Med andra ord kan det finnas ett engagemang som bygger på personlig förståelse för det barnen gör även om förskolläraren inte är fysiskt delaktig i lekandet. Förskolläraren legitimerar även aktiviteten genom att ta barnens lekande på allvar.

Knudsen et al. (2019) identifierar i en annan studie fem idealtyper av ”musikaliska vägvisare” i norsk förskola, nämligen: DJ:n, tillrättaläggaren, körledaren, omsorgsgivaren och artisten. Utifrån ett visat engagemang kring musik tilldelas dessa idealtyper ett informellt ansvar för musicerandet på förskolan, då som musikaliska

vägvisare. Knudsen et al. konstaterar att den som kanske visar minst av sitt personliga förhållande till musik i verksamheten är ”körledaren”; den musikutbildade och sångutbildade pedagogen. Detta överensstämmer med Nielsens (1998) uppfattning att musikalisk utbildning också kan försvåra för det vokala självuttrycket.

Dessa exempel på musicerande i förskolan sker ofta vid sidan av den gemensamma sångsamlingen och kan beskrivas som både sociala och spontana. De musikaliska vägvisarna ser sig själva som inspiratörer genom att de skapar och lägger till rätta för musik och musicerande i samspel med barnen. Det kan handla om att introducera ny musik i samband med lek, rörelse, dans eller använda ny teknik (DJ:n) eller möjliggöra för eget musikaliskt skapande och improviserande genom att låta barnen få tillgång till instrument och annat material (tillrättaläggaren). En annan typ av musikalisk vägvisare sjunger mycket och använder sin egen röst för att trösta och skapa trygghet hos barnet utifrån en traditionell barnsångsrepertoar (omsorgsgivaren) eller sjunga och spela gitarr både för och med barnen genom att använda sina musikererfarenheter av att spela i band (artisten). Detta kan beskrivas som olika former av informellt musicerande där även barnens agerande påverkar det som sker. Den femte idealtypen (körledaren) har fokus på det gemensamma sjungandet och hur barnen använder sina röster. Sjungandet ses av körledaren som en viktig social aktivitet och sånguppträdanden hör till rutinen. Körledaren skapar mer ordnade aktiviteter runt sången som kan kopplas till en musikpedagogisk sångtradition. Assistenternas sociala och spontana vardagsmusicerande möjliggörs till stor del av att de inte har samma pedagogiska ansvar som förskolläraren (Knudsen et al., 2019).

Schei & Ødegaard (2020) undersöker hur det kan skapas utrymme för barns musikaliska utforskande i samband med gemensamt musicerande i förskolan. Forskarna utgår från begreppet *musicizing* (Small, 1996), i betydelsen att använda sig av eller göra något med musik tillsammans med andra (att musika). I artikeln beskrivs vad som sker när en skådespelare och en musiker besöker en norsk förskola med hög andel flerspråkiga barn. Konstmötet bygger på improvisation och berättande. Exemplet beskriver musikaliskt utforskande genom drama, lek och musik. Tillsammans med nallebjörnen ”Mitwa” reser barnen iväg till olika platser. Mitwa och berättelsen inspirerar till ljudlig improvisation och musiken som spelas driver själva resandet mot

de olika äventyren, med hjälp av tempoväxlingar och intensivt lekande påverkas barnen i sitt sätt att röra sig och låta. Schei & Ødegaard (2020) menar att det i denna situation finns stort utrymme för barnen att musika tillsammans och att det är själva musiken som triggar lusten att ge sig hän i lekandet.

Sista exemplet beskriver en musikprofilerad svensk förskola, där musiker och musikpedagoger är anställda i den vanliga verksamheten. Deras position kan på ett vis liknas vid assistenter då de inte har en formell förskolläraryrkesutbildning och därmed inte samma pedagogiska ansvar. Musikpedagogerna arbetar experimentellt genom att utmana det traditionella iscensättandet av musik i förskolan (Wassrin, 2020). Musicerandet tillsammans med de yngsta barnen 1-3 år är frivilligt och bygger på improvisation då barnens musikaliska idéer på olika sätt fångas upp genom att musikpedagogen börja kompa på piano eller respondera med röst och rörelse. Musikpedagogen kan också initiera ny musik, ackompanjera det som sker i lekandet eller skapa sånger utifrån det barnet gör. På förskolan finns också en strävan att utveckla det ämnesövergripande arbetssättet där olika uttryck och ämnen blandas. Musicerandet blandas med dans, drama och bildskapande. Barnen har stort inflytande över både aktiviteterna och det musikaliska uttrycket. Wassrin (2020) tar också upp vikten av att nya kategoriseringar och oväntade kombinationer av aktiviteter utvecklas för att skapa musikalisk mening som överensstämmer med de små barnens sätt att vara. Det finns ett musikrum som är välutrustat och där instrument och material finns inom räckhåll för de små barnen. I musikrummet skapas inte bara nya sätt att musicera på tillsammans, det har även flyttats in annat material för att möjliggöra för parallella aktiviteter, som att måla och musicera samtidigt, även byggklotsar och andra leksaker finns tillgängligt jämte musikinstrumenten. Detta för att öppna för nya vanor både hos barn och pedagoger och samtidigt bejaka barnens visade intresse för att kombinera musicerande med andra aktiviteter och lek.

Den forskning som lyfts fram i detta avsnitt visar olika exempel på personligt musikaliskt vuxenengagemang. I de exempel som här presenterats finns likheter med det musikaliska lekandet, men med den skillnaden att jag i föreliggande avhandling fokuserar på det musikaliska lekandet i förhållande till förskollärare och

förskollärarytbildares upplevelse av att aktivt delta i förhållande till professionen. I nästa kapitel redogör jag för den teoretiska grund som studien bygger på.

3 Teoretiska utgångspunkter

För att undersöka förskollärares förhållningssätt till musikaliskt lekande har jag i första hand inspirerats av Rancières (1999; 2010a; 2010b; 2011) teoretiserande kring emancipation och dissensus och Habermas (1996) teori kring kommunikativa handlingar och behovet av konsensus. Jag har valt att förhålla mig både till Rancière och Habermas teorier då de skapar spänning mellan det sedan tidigare överenskomna och det som ifrågasätter hegemonier. Detta för att utmana min förförståelse kring hur vi ser på musik både i förskola och förskolläraryrket, då jag varit en del av denna musikpedagogiska tradition och kontext under många år. Denna motsättning ser jag också som produktiv då jag vill försöka kombinera de olika perspektiven för att skapa en större teoretisk helhet i min strävan att belysa, inte enbart vad som hindrar, utan också vad som möjliggör för förskollärare och förskolläraryrketas deltagande i musikaliskt lekande.

Även Bernsteins (1973/2003; 2000) teori kring aktiviteters klassifikation och inramning som beskriver pedagogens agerande utifrån en mer eller mindre stark eller svag kontroll berörs. Bernsteins begrepp gör det möjligt att uppmärksamma och diskutera olika former av kontroll i förhållande till emancipation. Jag hänvisar även till Kants (1790/2003) kritik av omdömeskraften och vikten av att tänka både förutsättningslöst och själv kring egna musikaliska upplevelser, vilket utmanar tanken om vem som har musikaliskt tolkningsföreträde. Emilsons (2008) teoretiserande kring förståelsen av förskollärares handlingar kopplas här till förskolans gemensamma musicerande i form av sångsamlingen. Avslutningsvis redogör jag för lek företrädevis utifrån Sutton-Smiths (1997; 2008) teorier.

3.1 Emancipation

[M]an kan lära ut vad man inte vet om man frigör studenten, det vill säga tvingar honom att använda sin egen intelligens ... För att frigöra en okunnig människa är det nödvändigt och tillräckligt att man själv är frigjord, det vill säga medveten om det mänskliga medvetandets verkliga kraft. (Rancière, 2011, s. 24)

Emancipation är ett centralt begrepp för Rancière (2010b, 2011). Rancière (2011) utvecklar sin teori kring emancipation genom att ta utgångspunkt i den franske läraren Joseph Jacotots pedagogiska manifest och återberätta historien om hur Jacotot av en slump upptäckte att studenter kunde lära sig mer om de själva förväntades lösa olika uppgifter som han utmanade dem med. Denna upptäckt gjorde Jacotot då han 1818 som fransman tvingades ta anställning som lärare i Nederländerna utan att kunna tala flamländska.

Rancières (2011) syn på pedagogrollen kan ses som radikal då han lyfter fram nödvändigheten av att möta barn och studenter som jämbördiga individer med intellektuell och musikalisk kapacitet att lära sig det som behövs. Det som skiljer människor åt är erfarenheter och kunskaper, eller rättare sagt, olika typer av erfarenheter och kunskaper, inte en uppdelning av kunniga/okunniga eller överlägsna/underlägsna. Ett på förhand definierat kunskapsstoff tenderar att göra den som ska lära sig osäker kring sin egen intellektuella förmåga att tänka och lära; det sätter fokus på det den som ska lära sig inte vet i form av okunskap. Även känslan av att den tidigare kunskapen inte har något värde kan vara förödande i en människas liv. Rancière säger: ”De som är uteslutna från intelligensens värld undertecknar själva den dom som utesluter dem. Kort sagt, frigörelsens cirkel måste inledas” (Rancière, 2011, s. 25).

Emancipatoriskt lärande handlar om att inte styra sättet på vilket studenten löser uppgiften, utan bara kräva att den löses. Det är studentens eget sätt att handla som är centralt. På samma gång måste pedagogen vara öppen och nyfiken på det den andre har förstått eller uttryckt genom att ignorera sin egen kunskap och förförståelse. Den ”okunnige läraren” är inte en okunnig person eller lärare, utan tvärt om en lärare som förstår att inte visa det hen kan i form av förklaringar. Om läraren kan lämna sin komfortzon och rollen som den som vet mer kan det skapas möten mellan olika viljor och subjekt utan inbördes rangordning. Rancière formulerar det så här:

Vad en frigjord människa i allt väsentligt kan är att vara en frigörare: inte att ge nyckeln till kunskap, utan medvetandegöra vad en intelligens kan när den uppfattar sig som jämlik med alla andra och uppfattar alla andra som jämlika med sig själv ... Det som får folket att fördummas är inte bristen på undervisning utan dess egen tro att dess intelligens är underlägsen. (Rancière, 2011, s. 55)

Den emancipatoriska läraren undviker ett överförande av kunskap. Undervisning genom ensidigt kunskapsöverförande som bygger på förklaringar av förklaringar av förklaringar, alltså ett reproducerande av kunskap utan kritisk reflektion, skapar i grunden osjälvständiga och fördummade pedagoger. Förklaringar ska inte blandas ihop med berättande (både muntligt och musikaliskt) eller instruktioner. Det viktiga är att nya kunskaper och erfarenheter får möjlighet att bygga vidare på det som vi redan vet, det som gör oss till tänkande och handlande subjekt. Rancière beskriver hur lärandet är beroende av pedagogens förmåga att formulera väl genomtänkta uppgifter och begränsa förklarande. ”Studenterna hade lärt sig utan förklarande lärare, men inte för den skull utan lärare. De visste inte innan, och nu visste de. Alltså hade Jacotot lärt dem någonting. Men han hade inte förmedlat något av sitt vetande” (Rancière, 2011, s. 21).

Rancière (2010b) beskriver att det alltid funnits två olika sätt att lära sig på och att vi är beroende av båda, dels lär vi oss själva när vi stöter på motstånd eller problem, dels av andras erfarenheter och kunnande och det som finns formulerat muntligt och skriftligt. Det är lätt att förminska den egna förmågan att lära, att glömma allt vi redan lärt oss utan ansträngning, som sitt modersmål. Men det är kanske inte så enkelt. Att vara självlärd och hitta egna strategier för att lära utifrån det man redan vet har klingat falskt i utbildningssammanhang. Vi har lärt oss att inte värdesätta vår egen förmåga att lära, utan förminskar och förminskas i en förgivettagen tro på experten och den akademiska hierarkins överlägsenhet (Rancière, 2010b; 2011).

Själva förklarandet skapar hierarkier och en känsla av underlägsenhet (förvisso även känslan av överlägsenhet). Förklarandet kan också ses som ett behov att få visa upp det egna kunnandet eller att i all välvilja tro sig kunna hjälpa någon att förstå på ett bättre sätt. Risken med förklaringar är att lärandet blir passivt och inte ger den som ska lära sig möjlighet till egna initiativ och handlingar. Detta pedagogiska förhållningssätt till kunskap, kompetens och tolkningsföreträde förutsätter i slutändan

en pedagog som har förväntningar och tilltro till människors intellekt och deras förmåga att generera egna tolkningar Rancière (2011). Viktiga egenskaper hos en pedagog utifrån nämnda synsätt är att kunna ta rollen som självklar auktoritet och samtidigt släppa på kontrollen, genom att ge bort en del av sin makt (Rancière, 2011).

Jacotot föreläste och skrev böcker om sina erfarenheter och upplevde både uppgång och fall då världen inte var mogen för hans utmanande och radikala idéer kring lärarrollen. Problem uppstod då representanter från utbildningsväsendet ville formalisera Jacotots pedagogiska idéer och omvandla dem till en allmän undervisningsmetod utan att förankra centrala bakomliggande premisser. Med andra ord förväntades andra pedagoger överta Jacotots specifika sätt att undervisa utan att själva vara emanciperade (Rancière, 2011).

Emancipation handlar inte om att pedagogen är oviktig eller att den sker av sig själv, utan den viktigaste uppgiften för den okunnige läraren är att leda in den okunnige personen på rätt väg så att den kapacitet som personen redan besitter aktiveras. Detta tänkande överför jag i föreliggande avhandling till både förskola och förskolläraryt utbildning i förhållande till musik generellt och det vokala självuttrycket specifikt. Denna avhandling handlar i hög grad om människors förmåga att både handla och tänka själva utan ledning av någon annan. Att lita på sitt eget musikaliska omdöme frikopplat från förskolans musikaliska normer och ideal som tas för givna och som passiviserar förskollärare i förhållande till både talrösten och sångrösten.

Jag menar att det musikaliska lekandets föränderlighet kan sägas bryta med förskolans gemensamma och reproducerande sångsamling, då sånger sällan byts ut, trots att förskollärare bär på sånger de mycket väl skulle kunna introducera. Det förefaller finnas en osäkerhet kring vad som kan tolkas som musik och vad som är både rätt och lämpligt. Tid och plats har stor betydelse för hur vi kan agera och uttrycka oss (Rancière, 2013). Det finns oskrivna regler som bestämmer hur det förnuftiga kan förstås och utifrån det bestäms vilka former för delaktighet som finns tillgängliga för var och en. Kant formulerar sig inte specifikt kring musik utan om bildkonst som estetiskt uttryck. Jag kopplar här Kants tänkande till musik och pedagogers omdömesförmåga.

Tanken om att människan har en outnyttjad förmåga att tänka och tycka självständigt är inte ny utan formulerades redan under upplysningstiden. Kant skriver: ”*Upplysningen är människans utträde ur hennes självförvållande omyndighet. Omyndigheten är oförmågan att göra bruk av sitt förstånd utan någon annans ledning.*” (Kant, 1784/1989, s. 27, kursivering i den svenska utgåvan). Omyndigheten handlar om att inte ta egna initiativ, inte lita på sin förmåga att kunna tänka själv. Det som Kant (1803/2008) efterfrågar är omdömeskraft och mod att bedöma något nytt utan varken färdigformulerade begrepp eller regler för hur detta ska göras, men med ödmjukhet både till sin egen förmåga och till andra människors tolkningar.

Kant säger: ”Förstånd är kunskapen om det allmänna. Omdömesförmågan är användningen av det allmänna på det särskilda. Förnuft är förmågan att inse det allmännas samband med det särskilda” (Kant, 1803/2008, s. 59). Kant öppnar med andra ord upp för både den gemensamma förståelsens betydelse och handlingar som leder till förändring, samtidigt som han poängterar vikten av en inre kompass eller omdömesförmåga i mötet med det nya. Vi behöver tänka själva, men omdömet är starkt kopplat till en moralisk gemenskap, en sorts konsensus. Moralen är inte styrd av regler utan är självpåtagen. Det är plikten mot mänskligheten, jämfört med plikten mot skolan och den måste bygga på frivillighet snarare än ett antal inlärdade korrekta handlingar, varje situation kräver sitt av omdömeskraften (Kant, 2008; Løvlie, 2007).

Estetiska omdömen förutsätter en intresselöshet eller nollställdhet hos betraktaren/åhöraren. Intresselösheten handlar om att försöka göra sig fri och ignorera tidigare omdömen och sätt att förstå, att distansera sig både från sina egna och andras förutfattade meningar och tolkningar. Utmaningen är att forma sina egna estetiska omdömen utan att använda sig av vedertagna begrepp, då vedertagna begrepp riktar uppmärksamheten mot något förutbestämt och på så vis begränsar möjligheten att uppfatta något nytt (Kant, 2003). Intresselöshet ska inte förväxlas med passivitet eller ointresse, utan står för ett aktivt och öppet sinne för det som visar sig eller sker.

Ett intresselöst omdöme kan liknas vid ett fördomsfritt förhållningssätt till en estetisk upplevelse då vi tolkar den subjektiva upplevelsen i stunden. Trots att det estetiska omdömet är subjektivt så förhåller vi oss även till *sensus communis* känslan av en gemensam förståelse. Det subjektiva uppfattas i förhållande till *sensus communis*

som något "[A]llmänt och kommunicerbart" (Kant, 2003, s. 154). Rancière (2010a) beskriver hur estetiska upplevelser med hjälp av inbillningskraften/fantasin kan skapa känslomässig konsensuell gemenskap om vi förmår skilja mellan att uppleva och att analysera i vår strävan att göra upplevelsen begriplig. I den estetiska gemenskapen och *sensus communis* delas känslan av vardagliga sinnesupplevelser (Rancière, 2010a).

Kants uppmaning att människor ska ta plats, att omyndigheten är självförvållad kan förefalla lite förenklat. Men om det musikaliska uttrycket översätts till musikaliskt lekande och begreppet musik vidgas för att rymma både ljud och kommunikativ musikalitet, liknar det barns musikaliska uttryck i samband med lek som varken är något nytt eller uppfordrande, men det utmanar sättet att förstå musik. Det estetiska omdömet har möjlighet att neutralisera och därmed utmana den sociala ordningen och kan ses som ett uttryck för dissensus som ifrågasätter synen på hur något specifikt kan vara och förstås, som i detta fall musik och musikaliskt lekande i förskola och förskolläroinutbildning.

3.2 Emancipation och jämlikhet

[V]år uppgift är inte att bevisa att alla intelligenser är jämlika. Uppgiften är att se vad man kan göra givet denna föreställning. (Rancière, 2011, s. 62)

Enligt Rancière (2011) är jämlikhet inget som existerar kollektivt; det är något som visar sig genom individers handlingar. Jämlikhet förutsätter emancipation och kan genereras i samband med kollektiva handlingar, men jämlikhet kan aldrig överföras till någon annan i ett socialt sammanhang eller inom en institution. Det som krävs enligt Rancière är tilltro till den andres förmåga att lära och att vi slutar tro på idén om sociala institutioners ansvar och förmåga att skapa jämlikhet genom att lära ut det rätta, genom att fylla människors förväntade kunskapsluckor.

En viktig fråga för Rancière (2010b) handlar om hur den pedagogiska logiken påverkas av den sociala logiken och vice versa. Rancière (2011) är skeptisk till möjligheten för emancipation i grupp, då den sociala ordningen ständigt skapar ramar för vårt agerande, både i demokratin och jämlikhetens namn. Om de med makt utifrån den sociala ordningen anses vara överlägsna och mer förståndiga måste andra utan

makt vara underlägsna och mindre förståndiga. De underlägsna behöver utifrån detta resonemang hjälp och undervisning av någon som anses vara mer kunnig och därmed överlägsen. Enligt Rancière överensstämmer människors utövande av sin intellektuella kapacitet med ojämlikheten i den sociala ordningen (Rancière, 2016). Detta synsätt förutsätter att kunskap är makt och leder till behovet av livslångt lärande. Rancière är kritisk till hur vi tror oss kunna övervinna denna ojämlikhet genom att samtidigt skapa eller återskapa en över- och underordning bestående av den som vet och den som inte vet i jämlikhetens namn.

Rancière (2016) anser att undervisningens i grunden ojämlika synsätt ständigt reproduceras inom alla pedagogiska inriktningar. Tanken att det finns endast ett rätt sätt att lära hindrar både kritisk granskning och förändring. Ett problem är att kunskap framställs som fristående fragment som i slutändan ska bilda en helhet, i stället för att utgå från det människor redan kan sedan tidigare och därmed bredda förståelsen. Det kan också förstås som ett underkännande av den andres intellektuella förmåga att lära på olika sätt. Rancière hävdar även att skolsystemet underbygger och reproducerar tanken om jämlikhet genom att framhålla individens framsteg mot kunskap som ett bevis på samhällets framgångsrika jämställdhetssträvanden (Rancière, 2016).

Emancipation förutsätter enligt Rancière (2011) att människor har ett intellekt, alltså kan tänka och lära sig saker. Han tar som exempel vårt modersmål som alla förväntas lära sig tala utan särskild undervisning. De allra flesta lär sig också tala sitt modersmål mycket bra genom att lyssna, härma och pröva sig fram. Om vi utgår från att alla människor har en intellektuell förmåga måste vi också acceptera att världen är ojämlik och hierarkisk. Vi föds helt enkelt till ett liv med olika sociala möjligheter så länge vi accepterar förklarandets logik. Rancière anser att det ojämlika tänkandet kring hur vi ser på kunskap måste brytas genom att ifrågasätta förklarandets föregivetagna logik (Rancière, 2016). Om jag överför detta resonemang till musik så förväntas alla behöva lära sig sjunga och behärska din röst med hjälp av någon som kan mer. Det musikaliska lekandets spontana och oordnade förhållningssätt ses då inte som musik utan snarare som musikalisk okunskap. Musikaliskt uttryck är då något som måste förmedlas och överförs från den som kan till den som inte kan.

3.3 Konsensus vs. dissensus

Genom språkliga handlingar kan vi uttrycka och dela nya tankar och idéer med andra, men språket kan också låsa fast våra tankar och hämma nya sätt att tänka. Vårt språkliga uttryck speglas av vår förståelse av världen och de normer vi tar för givna. I samspel med andra reproduceras tidigare överenskomna tankesätt och begrepp som vi känner oss bekväma med och som vi vet att andra känner igen, sättet att tala formas av behovet att bli förstådda. Det talade språket reproducerar både hur saker sägs och konsensus beskriver vad som är möjligt att uttrycka i olika sammanhang.

I Habermas (1996) kommunikationsteori är den sociala handlingen central. Den sociala handlingen kan antingen vara kommunikativ och förståelseinriktad eller strategisk och målinriktad. I min studie hamnar den förståelseinriktade handlingen i fokus, då den kopplas till det icke målinriktade musikaliska lekandet. Med begreppet *kommunikativa handlingar* beskriver Habermas (1996) hur konsensus skapas i samband med konstruktiva samtal som kan och bör leda utvecklingen framåt mot samförstånd och samhällsbyggande. Genom den språkliga enighet som konsensus skapar reproduceras bland annat normer, värderingar, klassificeringar och uppfattningar som då finns tillgängliga inom den kulturella kontexten. Konsensus skapas utifrån tre kritiserbara giltighetsanspråk (1) vad som uppfattas som objektivt och sant (fakta kring hur något är), (2) vad som uppfattas som socialt korrekt (normer kring vad som är acceptabelt), (3) vad som uppfattas som subjektivt trovärdigt (subjektets åsikt som uppriktigt menat). Habermas lyfter fram kraften i det bättre argumentet, vilket innebär att vi anser att vi på goda grunder accepterar och handlar i överensstämmelse med det som vi genom de kommunikativa handlingarna har kommit överens om, det finns med andra ord ingen anledning att tvivla på dess riktighet eller giltighet (Aakvaag, 2008). Utifrån specifika förhållningsregler ska samtalen göras öppna, uppriktiga och alla ska kunna delta på lika villkor. Tanken om konsensus genom talhandlingar är ett centralt tema i Habermas kommunikationsteori och den förutsätter en symmetrisk maktrelation. Begreppet talhandlingar har med tiden vidgats till att även innefatta kroppsspråk och sociala handlingar (Emilsson, 2008). I denna avhandling ser jag även det musikaliska lekandet som en form av kommunikativ handling och

sammankopplas med kommunikativ musikalitet och affektintoning (Dissanayake, 2000; 2012; Malloch & Trevarthen, 2009; Stern, 2010) (se 2.2).

Habermas (1996) ser ramverket för samtalen som både fostrande och kloka, de ska göra samhället och dess medborgare mer förnuftiga. Detta för att undvika inskränkthet i sociala grupperingar. Alla ska bli lyssnade på och det ska finnas utrymme för både kritik och spontana inspel (Brookfield, 2010; Doerr, 2013). En god vilja till ömsesidig förståelse är grundläggande för konsensus i alla vardagssamtal. Brookfield (2010) hänvisar till Habermas teorier kring konsensus för att beskriva hur sociala handlingar som ger oss mening (konsensus) kan liknas vid den politiska vilja som möjliggör för demokrati ”Without agreement the intersubjective energy that propels collective action in the pursuit of common goals cannot develop. (Habermas, 1979, s. 3, ref. i Brookfield, 2010, s. 129). Habermas (1996) hävdar även att denna konst att både lyssna och föra samtal är något vi lär oss genom att delta i gynnsamma och styrda samtalssituationer. Detta resonemang motsätter sig Rancièrè (2010a) han anser att konsensus snarare definieras av tanken om det rätta och riktiga, en logik som möjliggör hierarkier (Corcoran, 2010a). Rancièrè har således en annan syn på konsensus:

It is defined by the idea of the proper and the distribution of the places of the proper and the improper this idea implies. It is the very idea of the difference between the proper and the improper that serves to separate the political out from the social, art from culture [...] (Rancièrè, 2010a, s. 221)

För Rancièrè (2010a) är konsensus problematiskt i förhållande till jämlikhet då bara vissa människor har förmånen att kunna bli lyssnade på beroende på sin ställning i samhället. Rancièrè lyfter istället fram begreppet *dissensus*, inte som en åsiktskonflikt utan oenigheten kring vad som kan uppfattas som något givet, en form av sunt förnuft. Rancièrè (2004) använder begreppen *dissensus* eller *disagreement* för att visa på nödvändigheten av att bejaka olik tänkande och flerstämmighet, inte som undantag utan som effekter av ekonomiskt och socialt utanförskap. Genom att öka förståelsen för andras situation och tänkesätt kan man på ett bättre sätt hantera spirande främlingsfientlighet och upplopp. Trots skilda ståndpunkter har både Habermas och

Rancière ett kritiskt förhållningsätt till nyliberalismen och samhällets ökade klyftor som de anser motverkar människors behov av både emancipation och delaktighet.

Rancière (2001) skiljer mellan *politics of the police* och *real politics*. *Politics of the police* har inget med polisväsendet att göra, utan handlar om att upprätta samhällsordningen och regelverket, inte minst inom institutioner som förskola: förskolläraryrket och musiklektörutbildning. Det politiska uppdraget drivs varken av en förbättringstanke eller ett förändringsbehov. *Real politics* betecknar däremot dissensus och diskussioner utifrån olika perspektiv och ståndpunkter, en plats där alla ska kunna göra sin röst hörd och bli lyssnade på, även de som etablissemanget inte förstår sig på. Politikens uppgift är då dynamik och ifrågasättande av hegemonier. Rancière (2004) är kritisk till att dissensus och ”äkta politik” inte skapas oftare. Den mesta delen av det politiska arbetet handlar om att företräda de redan privilegierade och reproducera regler och normer, och att se till att det som har bestämts också följs. ”Consensus, then, is actually the modern form of reducing politics to the police” (Rancière, 2004, s. 7). Konsensus får en begränsande och exkluderande funktion.

Demos var namnet på de personer i det antika Grekland som inte hade något talutrymme, de som inte ansågs kunna tala för sig och de som inte hade någon medborgerlig titel för att kunna utöva makt över andra grupper. *Demos* var också de som hamnade längst ner på listan över titlar som Platon delade ut till folket: ”Right at the end of the list, though, is a title which is not one: God’s part, as he ironically puts it, that is, the lot of fate, chance, or, simply democracy” (Rancière, 2004, s. 5). Utan titel tillhörde de samtidigt ingen grupp som någon annan hade rätt att utöva makt över, men de hade möjligheter att vara politiskt deltagande genom *disagreement*. Dissensus är likartat med demokrati enligt Rancière (2004). *Demos* kunde ta rollen som politiska subjekt just för att de inte hade någon grupp de kunde representera. Mellan rätten att tala och ”medborgarskapet”, alltså rätten att styra och styras ligger *disagreement*, vilket gör att politiken har möjlighet att stoppa alla gruppers försök att skaffa sig fördelar gentemot andra.

Rancière (1999) är kritisk till Habermas strävan efter konsensus i sin beskrivning av den ideala samtalssituation, då han utesluter maktproblematiken som alltid finns i samband med språkhandlingar. Rancière säger: ”Disagreement is not the conflict between

one who says white and another who says black. It is the conflict between one who says white and another who also says white but does not understand the same thing by it” (Ranci re, 1999, s. x). Begreppet *disagreement* gör oss medvetna om svårigheten att verkligen förstå någon annan, inte bara vad som s gs, men också innebörden av det i ett större sammanhang eller i ett annat sammanhang. Vi kan höra vad någon säger men vi kan inte säkert veta vad det har f r betydelse.

Ranci re (1999) demonstrerar också omj ligheten i att göra språket neutralt. Ett yttrande kan ha olika betydelse och syften, som exempel tar Ranci re frasen, ”do you understand?” som kan uppfattas både som en uppmaning eller order, eller som en fråga för att försäkra sig om att den andre har förstått. Detta kan ses som två olika uttryck för en asymmetrisk maktbalans, även om det som uttrycks s gs utifrån olika intentioner kan båda visa tecken på obalans. Här spelar även tonläge, talhastighet och betoning stor roll för vilka känslor som väcks hos den andre. Emancipation eller frigörande av handlingsutrymme och talutrymme är komplext, ett spel mellan anpassning, egen uttrycksförmåga och andras vilja att förstå. Här menar Bruner (1996/2002) att människan socialiseras in i den musikaliska kontexten i samspel med andra, men  r även beroende av att kunna uttrycka sig personligt och förmå visa upp något eget som ändå är begripligt för andra

Deliberativa samtal (Englund, 2000; Skolverket, 2013) har lyfts fram som en framkomlig och eftersträvansvärd metod för demokratiarbete i både förskola och skola. Deliberativa samtal bygger på Habermas teorier kring deliberativ demokrati. Målet för dessa pedagogiska samtal handlar om att säkerställa medborgarnas samhällsengagemang och färdigheter i att tänka rationellt och kunna argumentera för fler än sig själv. Detta i motsats till en syn på demokrati som handlar om att välja bland andras redan färdigformulerade åsikter, ett relativt passivt deltagande. Införandet av deliberativa samtal har varit ett sätt att stärka demokrati och värdegrundsarbetet i förskolan (Skolverket, 2013).

I samtalen ska deltagarna argumentera för lösningar på gemensamma problem, inte som en tävling där någons förslag vinner utan för att hitta möjliga lösningar med allas bästa för ögonen. Det kan ses som ett grundligt gemensamt underlagsarbete som har som mål att formulera någon l sning som alla kan acceptera, tills något bättre

alternativ visar sig. Englund formulerar det så här: ”Man måste bli enig om vad man är oenig om, vilka alternativa beslut som kan fattas och vilken procedur man skall ha för att fatta beslut” (Englund, 2000, s. 5). Deliberativa samtal kan ta sig olika uttryck, både som vardagssamtal och som mer formella beslutsfattande diskussioner.

Kritiska röster ifrågasätter dock syftet med deliberativa samtal och möjligheten att genomföra dem. Problemet med att uppbringa jämlika förhållanden i samtalen lyfts fram, då det är uppenbart att de som har förmågan att argumentera och övertyga andra gynnas. Den som är vältalig får på så vis mer att säga till om än andra. Forskare har även ifrågasatt hur benägna människor är att på djupet ändra ståndpunkt (Chappell, 2012).

Mouffe (1999) ser strävan efter konsensus mer som ett bevis på förtryck i samhällen som inte ger medborgare möjlighet att vara oense. Konsensus framstår för Mouffe snarare som ett problem än något vi ska försöka uppnå. Chappell (2012) hävdar att människor inte verkar påverkas särskilt mycket av rationella argument, utan styrs i sitt tyckande i stor grad av andra saker, som en önskan att passa in i gruppen eller att vara sams. Dolk (2013) konstaterar att förskolans demokratiarbete präglas av en stark vilja till konsensus, men hon lyfter även fram motståndets betydelse. Dolk konstaterar:

[D]emokrati kan förstås som en möjlighet att omförhandla de ramar och normer som konstituerar ett samhälle – eller en förskola – snarare än att enbart kretsa kring val och beslut inom ramar som redan är givna. Om demokrati förstås på detta sätt kan spänningar och konflikter, liksom motstånd, ses som en viktig del av demokratin. (Dolk, 2013, s. 221)

Utifrån Habermas ledord, konsensus (1996) och Rancières (1999; 2010a) uttalade behov av dissensus framträder olika förutsättningar för kommunikation i förhållande till emancipation. Den spänning som skapas då dessa begrepp ställs mot varandra är kanske bedräglig, om den enkelt avfärdas som ett motsatsförhållande. Snarare handlar diskussionen i pedagogiska sammanhang, som jag tolkat det, om ett oklart förhållande mellan konsensus, demokrati, politik och emancipation och dessa begrepps betydelse. Konsensus ses i dagligt tal som något självklart positivt och nödvändigt, alltså motsatsen till konflikt (dissensus), och det som ska eftersträvas. Rancière (2004) anser att konsensus normaliserar och hindrar en frigörelse av oss själva och reducerar politik

till polis: "[C]onsensus means erasing the contestatory, conflictual nature of the very givens of common life. It reduces political differences to police-like homogeneity" (Rancière, 2004, s. 7).

Det enda framkomliga sättet för Rancière (1999) är att låta dissensus råda och sträva efter att alla ska kunna föra fram sina åsikter på sitt eget vis för att påtala orättvisor, inte undertrycka olikheter och missförstånd. Liedman (1986) har liknande tankegångar och konstaterar att "det som gör demokratin till demokrati är, vad jag förstår, inte att vi är eniga utan att vi har rätt att vara oeniga och t.o.m. uppmuntras därtill" (Liedman, 1986, s. 15). Samtidigt betonar Rancière (2010a) att de undertryckta inte bara kan göra uppror och motstånd, de måste också börja ta plats och delta i debatten. Deltagare med olika bakgrund kan då närma sig varandra språkligt och musikaliskt genom att skapa nya former för kommunikation och dialog under själva samtalet (jfr Doerr, 2013; Rancière, 1999). Genom dissensus ifrågasätts konsensus och dess normer kring vad som är möjligt att tänka och uttrycka musikaliskt både kroppsligt och språkligt. Förhållandet mellan konsensus och dissensus är komplext, det kan beskrivas både som varandras motsättning och förutsättning. Begreppens betydelse för musiken i förskolan färgas av både kontext och graden av kontroll. Konsensus, som jag ser det, kan knappast uppstå om det inte finns något att enas om och dissensus synliggörs genom emancipation, då någon avsäger sig sin makt och tolkningsföreträde.

3.4 Inramning, klassificering och kontroll

I detta avsnitt kopplas teorin till förskolan och förskolläraryrket i musikpedagogiska kontext. Pedagogers agerande styrs av en regulativ diskurs som styr den sociala ordningen och en instruktionsdiskurs som reglerar ämnesinnehållet. Tillsammans bildar dessa diskurser den pedagogiska inramningen. Dessa regler kan vara mer eller mindre tydliga och de påverkar pedagogers behov av kontroll och maktutövande på olika sätt. Centrala begrepp i detta avsnitt är inramning, klassificering och kontroll (Bernstein, (2000; 2003) och förskollärares handlingar och handlingsutrymme (Emilson (2008).

Bernsteins (2000; 2003) begrepp, *klassifikation*, handlar om i vilken grad en aktivitet eller ett ämne är specifikt och tydligt avgränsat från andra aktiviteter och ämnen. En aktivitet med stark klassifikation är självklar och den skiljer sig tydlig från andra aktiviteter, man kan säga att den också är konsistent över tid. Med stark klassificering följer också en specifik ämnesidentitet, ett sorts medlemskap. Stark klassificering minskar också pedagogens makt, då innehållet är starkt reglerat. En aktivitet med svag klassifikation framstår som mer diffus och kan öppna för olika tolkningar, således har pedagogen stora möjligheter att själv utforma aktiviteten, men en svag klassificering kräver samtidigt en självständig pedagog (Bernstein, 2003). I förhållande till förskolan är sångsamlingen ett exempel på aktivitet och ämne med stark klassifikation. Sångsamlingen är tydligt avgränsad från andra aktiviteter och kopplad till ett specifikt kunskapsområde där det gemensamma sjungandet och dess tonala ideal är självklart. Bernsteins andra begrepp, *inramning* handlar om regler och värderingar som styr både den sociala ordningen och hur vi beter oss både som pedagoger och barn/studenter, samt innehållet och vad aktiviteten förväntas leda till. I denna studie handlar det om ramar för hur musicerandet i förskola/ förskolläraryrket kan genomföras, repertoaren och den pedagogiska relationen mellan lärare och barn/student. Även inramningen kan vara stark respektive svag och styr deltagarnas handlingsutrymme. En stark inramning erbjuder få alternativ. En svagare inramning öppnar för större handlingsutrymme och delaktighet både för barn och pedagog, men en svag inramning kräver samtidigt en engagerad pedagog som uppmärksammar och tar handlingsutrymmet som erbjuds i anspråk (Bernstein, 2003). Emilson (2008) beskriver både svårigheten och behovet av att synliggöra det svagt klassificerade och inramade, ”Det som sker där är ofta av osynlig pedagogisk karaktär vilket vanligtvis inte värdesätts i likhet med den synliga pedagogik som är resultatet av formellt målinriktat arbete” (Emilson, 2008, s. 92).

Graden av inramning påverkas även av förhållandet mellan vardagskunskap och den kunskap som ses som pedagogisk (Bernstein 2003). Kopplat till denna studie blir frågan om det finns en skarp gräns mellan förskollärarnas vardagsmusicerande som privatperson och musicerandet i rollen som förskollärare/läraryrket eller tillåts denna gräns att överskridas. Sundins (1985) sätt att se på musik i förskolan liknar

Bernsteins tankar om rekontextualisering. Sundin skiljer på musik som vardagsmusicerande (barns spontana musicerande) och musik som pedagogiskt ämne (sångsamlingarna).

Bernstein (2000) beskriver hur pedagogiska diskurser uppstår då ursprunglig kunskap formas till ett avgränsat och värderingsbart skolämne; musiken rekontextualiseras till användbara musikaktiviteter i förskolan. I mellanrummet mellan det som har varit och det som skulle kunna bli finns möjligheter för pedagogen att skapa förändring. Samtidigt sker ingen förändring så länge gapet regleras av olika maktintressen som vill bibehålla den gängse sociala ordningen (Bernstein, 2000, s. 30).

Emilsons (2008) beskrivning av förskollärares kommunikativa handlingar utifrån en svag klassifikation och inramning utgör grunden för en mer symmetrisk maktbalans och svagare pedagogkontroll, men det ses i förhållande till denna studie även som en förutsättning för ett mer vardagligt och personligt färgat musikuttryck i rollen som förskollärare. Emilson beskriver det så här:

[M]öjligheter för barns delaktighet ligger i svag klassifikation och inramning men lika mycket i lärarens intresse av att närma sig barnets perspektiv, att skapa mening och dela en verklighet, att ge bekräftelse och respons, att vara emotionellt närvarande liksom att gå in i en emotionell och öppen dialog med barnen. (Emilson, 2008, s. 77)

Samtidigt uppmärksammar Emilson (2008) att varken pedagogers svaga kontroll över dialogen eller visad lekfullhet utesluter en stark pedagogkontroll. Även i en svag klassifikation och inramning har förskolläraren full kontroll över situationen, men kontrollen handlar inte om att styra själva innehållet.

I föreliggande studie undersöks förskollärares och lärarutbildares upplevelse av och syn på musik i en svagt inramad och klassificerad musikaktivitet som det musikaliska lelandet kan ses representera. Den svagt inramade musikaktiviteten är också en förutsättning för emancipation då pedagogen medvetet släpper på kontrollen genom att ge bort en del av sin makt (Rancière, 2011). I förlängningen påverkar pedagogernas förhållningssätt till kontroll barnens/studenters musikaliska deltagande, men emancipation i detta sammanhang handlar inte primärt om barnen, det är inte barnen som ska frigöras, utan de vuxna.

Emilson (2008) utgår från Habermas (1996) kommunikationsteori i sin studie kring förskollärares kommunikativa agerande i deras möte med barn. Emilson undersöker förskollärares språkliga och sociala handlingar i interaktionen mellan pedagog och barn (en i grunden asymmetrisk maktrelation) i situationer som erbjuder barn delaktighet och möjlighet att ingå i en jämlik relation. Fyra kommunikativa handlingar som öppnar för barns delaktighet identifieras: att pedagogen visar intresse för och utgår från barnets perspektiv, visar emotionell närvaro, visar lekfullhet och visar förmåga att ge respons (Emilson, 2008, s. 110). Enligt Emilson är en form av subjekt-subjektförhållande således möjlig mellan barn och pedagog om förskolläraren avstår från en stark kontroll i mötet med barnet. Det kan också beskrivas som ett upprätthållande av mänskliga relationer (Emilsson, 2008). Habermas andra begrepp, strategiska handlingar, är i sociala sammanhang framgångsorienterade och målinriktade, vilket leder till ett subjekt-objektförhållande, det vill säga ett icke-jämlikt förhållande som i detta fall präglas av kontroll och målinriktade handlingar och litet utrymme för delaktighet. Habermas dubbla perspektiv (förståelseinriktad vs. målinriktad) och förskollärares förväntade kontroll synliggör en hierarkisk maktstruktur i förhållande till gemensamma musikaktiviteter generellt och den gemensamma sångsamlingen specifikt. Det musikaliska lekandets föränderlighet bryter med förskolans gemensamma och reproducerande sångsamling där sånger sällan byts ut, trots att förskollärare bär på sånger de mycket väl skulle kunna introducera. Det förefaller, enligt min mening, finnas en osäkerhet kring vad som kan tolkas som musik och vad som är både pedagogiskt riktigt och önskvärt, dessa frågor kan kopplas till både klassifikation och inramning.

Jag har valt att förhålla mig till teorier och begrepp från flera teoretiker i en strävan att upptäcka något nytt i ett ämnesområde jag känner väl och är djupt rotad i. Motsägelsefulla perspektiv utmanar mitt tänkande och kan ses som en förutsättning för att ifrågasätta förskollärare och förskollärarytbildares musikaliska uttryck och agerande i förskolan, en debatt som jag saknat i min roll som lärarutbildare i musik. Studien tar utgångspunkt i ett område mellan barns musikaliska låtande med rösten i den spontana leken och förskollärares eget förhållande till det musikaliska lekandet och det vokala självuttrycket i interaktion med andra vuxna. Tvärvetenskapliga perspektiv

kan även generera frågor kring förhållningssätt som byggts in i ämnesområden och institutioner under lång tid. Det till synes motsägelsefulla kan också öppna upp för nya infallsvinklar och kopplingar som fördjupar diskussionen och kanske rent av gör studien mer relevant.

3.5 Lekandet i sig

I föreliggande avhandling kommer jag också att fokusera på det gemensamma lekanudet. Huizinga (2004) definierar lek som något som är skiljt från det vardagliga; det är inte något vi måste göra för vår överlevnad. Vi är även medvetna om att vi leker och leken får inte ha något annat syfte än lekanudet i sig, annars är det ingen lek. Lekanudet tillhör inte bara barnen utan vi kan leka hela livet (Sutton-Smith, 1997). Olofsson hävdar att vi måste tappa bort oss själva en smula under lekanudet och ägna oss åt "[S]jälvförglömmelse" (Olofsson, 2017, s. 17). Att glömma sig själv handlar inte enligt Olofsson om att vara världsfrånvärd, tvärt om uppstår lekanudet som kortare eller längre avbrott i vardagliga situationer som varken behöver schemaläggas eller förberedas. Lekanudet startar i själva ingivelsen av att vilja leka.

Utifrån en historisk studie av skilda typer av lekteorier pekar Sutton-Smith (1997) ut två tydliga särdrag kring synen på lek: *idealization of play* och *play as progress*. Dessa perspektiv på lek speglar en gemensam uppfattning om att leken ska leda till utveckling och progression, ett nyttotänkande som kan liknas vid Platons (2017) idéer kring en karaktärsdanande lek. Den idealiserade leken kan symboliseras av den goda leken som förväntas leda till rätt agerande och där leken är en träning för vuxenlivet. Som en effekt av den idealiserade leken är också den vuxnes deltagande i lekanudet styrt av ramar och förväntningar. Den idealiserade leken är till för barnen: leken är kopplad till leksaker och ska sträva efter att vara lustfylld. Då leken förväntas generera glädje och skratt har den vuxne rollen som möjliggörare och scenograf. Leken har ibland beskrivits som "barns arbete" för att legitimera lekanudet och signalera att lekanudet sker utifrån ett meningsinnehåll: något eftersträvansvärt och naturligt. I leken ska alla vara vänner och komma överens. Barns lek kan sägas eftersträva harmoni (Sutton-Smith 1997).

Sutton-Smith (1997) konstaterar att lekforskning oftast bygger på den vuxnes förståelse och förhållande till lek, mer sällan barnets. Idealiseringen av leken kan beskrivas som en idealisering av barndomen och en längtan efter något som gått förlorat. En konsekvens av lekens idealisering är de motsatsförhållanden som uppstår: lekfull – allvarlig, barn – vuxen, oseriös – seriös. Dessa dikotomier har konsekvenser för lekens tillgänglighet och inkräftar på möjligheten att träda in förutsättningslöst i lekandet som i grunden är mångfacetterat och paradoxalt. ”Something about the nature of play itself frustrates fixed meaning” (Sutton-Smith, 2008, s. 80). Det finns ingen plats för de mörka inslag som lekar kan generera, som att leka krig, eller skola med en elak lärare. Samtidigt beskriver Dolk (2017) barns stora behov och tillfredställelse av att i lekandet bryta mot vuxnas normer och förväntningar. Regelbrott kan ske genom att skratta åt något som den vuxne inte tyckte var roligt. Barn kan leka ”fel” lekar eller gestalta roller på ett icke-önskvärt sätt.

Förståelsen av att leka utifrån en traditionellt västerländsk syn på lek beskrivs oftast utifrån vad lek inte är: inte verklig, inte seriös, inte produktiv (Schwartzman, 1978). Leken beskrivs många gånger som något oviktigt; samtidigt är lekandet både något självklart och ständigt närvarande i människors liv. Vi deltar i lekande sammanhang utan att vi tänker på det, just för att det känns bra (Sutton-Smith, 1997). Barn bryr sig inte om att definiera lekandet, men de vet tydligt när vuxna leker på riktigt (Dolk, 2017; Engdahl, 2017; Thulin, 2006).

Ordnad och oordnad lek

Lekandet handlar, som redan nämnts, om att utmana det normativa och att testa gränser. Henricks (2009) lyfter fram de ordnade och oordnade lekarnas nära förhållande till varandra. För att kunna utöva den oordnade rebelliska leken behöver vi något ordnat att vara upproriska mot och då finns den ordnade ”goda” leken. Dolk (2017) har undersökt hur förskolans rutinmässigt inrutade vardag kan inspirera till aktivt motstånd och lek som utmanar det förväntade och tänjer på gränser. Det är det uppenbart normativa vi har möjlighet att bryta mot i leken, men vad som uppfattas som normativt skiljer sig bland barn och pedagoger. Henricks beskriver behovet av det oordnade och

lekfulla lekandet som ett alternativ till den av pedagogen allt för styrda leken. Henricks uttrycker det så här:

[W]hen orderliness becomes too prominent, playfulness retreats, and the event can even become false as Huizinga and Durkheim feared. At its worst perhaps, play that is managed by an overly controlling leader becomes a dog-and-pony show. (Henricks, 2009, s. 23–24)

Den transformation som Schwartzman (1978) beskriver är beroende av och sker i den oordnade leken. Även det vokala självuttrycket förändras om vi ger oss hän och låter oss dras in i lekandet. I tidigare forskning kring lek framträder en paradox: det går inte att både vara i leken och utanför leken samtidigt; alla som deltar i leken måste leka förbehållslöst. Med andra ord går det inte att både tänka och ge sig hän i lekandet samtidigt (Huizinga, 2004; Sutton-Smith, 1997). Habermas (1996) förutsätter att den kommunikativa handlingen är en medveten handling, därmed blir det tydligt att det musikaliska lekandet spontana handlingar inte går att kombinera med förståelseinriktade kommunikativa handlingar. Denna distinktion kan också liknas den mellan lek och lärande eller mellan ordnad eller oordnad lek.

Forskning kring lek har ofta varit inriktad på att förklara och kategorisera olika typer av lek. Ett fokus på själva särskiljandet kan leda till förenklingar av lekens komplexitet eller att vi förlorar lekens sociala dimension; vi tenderar att återskapa det vi redan tror oss veta och känner igen. Sutton-Smith (1997) beskriver leken som tvetydig. Trots att alla har erfarenhet av att leka har alla försök att teoretisera kring lek på ett övergripande och trovärdigt sätt misslyckats. Lekandet är till sin natur mångtydigt och paradoxalt. Samtidigt som leken är både socialt, kulturellt och kontextuellt förankrad verkar förmågan att leka vara medfödd och vi söker efter tillfällen att få leka. Marsh och Young (2006) stödjer Sutton-Smiths slutsats, att det enda vi är överens om som kännetecknar lek efter århundraden av lekforskning är dess stora variation.

I denna studie iscensätts ett ljudligt musikaliskt lekande med rösten tillsammans med förskollärare och förskollärarytbildare. Det musikaliska lekandet kan beskrivas som ordnat och spontant och liknar barns spontana låtande och musicerande i

samband med deras egeninitierade lek. Studien har inte för avsikt att kategorisera eller förklara på ett djupare plan hur lekandet uppstår, men tar stöd i de teorier som här presenterats och tanken om att både lusten och förmågan att leka är något vi bär med oss genom hela livet och som uppstår om tillfälle ges. Det musikaliska lekandet kan liknas vid både emancipation och dissensus, då det oordnade lekandet utmanar och ifrågasätter det ordnade. Det musikaliska lekandet ger oss också möjligheter att använda och utveckla vårt vokala självuttryck och vår musikalitet utan att det behöver leda till något på förhand bestämt (Rancière, 2010a). I nästa kapitel beskrivs hur avhandlingens metod tar utgångspunkt i ett iscensatt gemensamt musikaliskt lekande. Utifrån deltagarnas egna handlingar och erfarenheter av musikaliskt lekande skapas subjektiv förståelse för innehållet i den efterföljande gruppintervjun.

4 Metod

I metodkapitlet redogör jag för utformandet av en iscensatt handlingsfokuserad metod och det musikaliska lekandets praktiska utformning och syfte, samt studien och analysens genomförande. Kapitlet inleds med en metodologisk reflektion, där jag i mitt resonemang tar stöd av Dewey, Rancière och Bourdieu. Undersökningen fokuserar både på förskollärarna och lärarutbildarnas reflektioner kring sina upplevelser och handlingar i samband med det inledande musikaliska lekandet och deras tankar kring musikaliskt lekande i förskola och förskollärarytbildning. Samtidigt visar forskning att förskollärare sällan improviserar och leker med rösten i samband med förskolans gemensamma musikstunder eller deltar i barns spontana låtande i samband med barns lek (Holmberg, 2012; Still, 2011). En studie av något nytt eller sällan förekommande, som i detta fall musikaliskt lekande, förutsatte en metoddesign som kunde möjliggöra ett eget agerande och erfärande. Vi behövde något gemensamt att tala om. Genom den egna upplevelsen av musikaliskt lekande fick deltagarna något att relatera till och förutsättningar för att bidra med egna tankar i efterföljande gruppintervju. Deltagarnas eget erfärande förväntades tydliggöra kontexten och därmed skapa ett rikt datamaterial.

Metoden som används har utvecklats utifrån studiens syfte och antagandet att förskollärare inte uttrycker sig ljudligt och musikaliskt lekfullt med rösten i sin roll som förskollärare. För att undersöka en för mig upplevd brist och skapa möjligheter för en meningsfull diskussion av något frånvarande, behövde jag och deltagarna göra något praktiskt tillsammans för att främja att vi talar om samma sak. Jag ansåg att deltagarnas erfarenheter av det inledande musikaliska lekandet var avgörande för att de skulle kunna känna sig delaktiga och bekväma med samtalsämnet. Då den kvalitativa forskningen inte är mätbar utan beroende av subjektiva tolkningar och en rik och trovärdig empiri (Tracy, 2010) valde jag att iscensätta emancipation både i handling och i reflektion. Informanterna hade alla kopplingar till förskola eller förskollärarytbildning (se 4.5.1).

4.1 Metodologiska utgångspunkter

Jag kommer här att redogöra och argumentera för de vetenskapsfilosofiska val jag har gjort i förhållande till studiens tema, datainsamling och analys, utan att fastna i en allt för snäv teoretisk form som inte skapar utrymme för projektets syfte och utformning. Studien är kvalitativ och har en kritisk tillnärmning. Avhandlingen förhåller sig metodologiskt dels till Deweys (1905) teori om att kunskap skapas i subjektiva och utforskande handlingar och att dessa ska ses som sanna, vilket stödjer upplägget i den iscensatta handlingsfokuserade metoden och till Rancièr (2009b) och betydelsen av att skapa sin egen metod genom att undersöka och lära känna de specifika förutsättningarna och inte försöka tillpassa studien redan färdiga mallar. Rancièr uppmanar till att konstruera sin egen väg och nogsamt reflektera över processen och de vetenskapsteoretiska frågor som behöver redogöras för. Rancièr formulerar det så här:

A method means a path: not the path that a thinker follows but the path that he/she constructs, that you have to construct to know where you are, to figure out the characteristics of the territory you are going through, the places it allows you to go, the way it obliges you to move, the markers that can help you, the obstacles that get in the way. (Rancièr, 2009b, s. 14)

Jag har utgått från att deltagarna kunde delta i musikaliskt lekande och att de hade förmåga att agera ljudligt och musikaliskt utifrån egna idéer. Begreppet emancipation är centralt i avhandlingen och förutsätter en syn på människor som jämbördiga med både intellektuell och musikalisk kapacitet. Enligt Rancièr (2011) skapas emancipation utifrån eget handlande och tänkande.

Jag delar Deweys (1905) syn på kunskap som i grunden subjektiv och som skapas i samband med eget handlande och utforskande i stunden. Deltagarnas subjektiva beskrivningar av det de gjorde och upplevde ses som lika verkliga och sanna som någon annans. Det finns ingen dold sanning som jag ska avslöja, bara olika subjektiva tolkningar som är sanna och verkliga i sig själva. Giltigheten i deltagarnas uttalanden är knuten till upplevelsen i det specifika sammanhanget. Dewey säger:

”Things – anything, everything, in the ordinary or non-technical use of the term ’thing’ – are what they are experienced as. Hence, if one wishes to describe anything truly, his task is to tell what it is experienced as being” (Dewey, 1905, s. 393).

Den subjektiva kunskap som skapas utifrån de egna handlingarna är också föränderlig och omdefinieras i möte med andras igenkännbara tolkningar eller i samband med senare upplevelser av något liknande. Det är i mötet med andras subjektiva kunskap, av något igenkännbart, som den nya kunskapen blir synlig och explicit och den bygger på det vi redan vet (Dewey, 1905). Denna intellektuella och logiska korrigerande förutsätter att alla har en intellektuell kapacitet att lära av sina erfarenheter, vilket liknar förutsättningen för emancipation. Det centrala är tron på att den egna kunskapen har ett värde (Jfr Rancière, 2011). Den subjektiva kunskapen påverkar således även den gemensamma kunskapen och förståelsen.

Jag har även ett kritiskt förhållningssätt till själva innebörden i språket. Enkelt uttryckt: så som vi talar om musik i förskola och förskolläro-utbildning bestämmer i hög grad vad som är möjligt att göra, förstå och tänka. Detta kan liknas vid ett diskursanalytiskt förhållningssätt, men jag analyserar inte språket i sig, utan är mer intresserad av innebörden i det som sägs och vad det kan göra med, i detta fall, förskollärare och förskolläro-utbildares syn på musikaliskt lekande. Den reflexiva tematiska analysen gör det möjligt för mig att använda den iscensatta handlingsfokuserade metoden, vilket hade varit svårt att argumentera för utifrån en diskursanalytisk förståelse, inte minst i förhållande till kunskap som handling.

I föreliggande avhandling använder jag begreppet förklaring i betydelsen att ange skäl. Förklaring ses som en del i en argumentation då någon motiverar sitt agerande eller redogör för en åsikt (detta i motsats till förklaring med syfte att förutse ett fenomen eller ett ontologiskt förhållningssätt som strävar efter att komma fram till vad något är). Det handlar återigen om en subjektiv förståelse som samtidigt är kontextuellt och språkligt förankrad i, som i detta fall, musikpedagogik för barn och förskola och förskolläro-utbildning som institutioner.

Studien avser att undersöka underliggande idéer och övertygelser, det som tas för givet i talet om musikaliskt lekande i förskolan. I mitt utforskande av förskollärares

förhållande till musikaliskt lekande belyser jag frågan inte bara utifrån förskolan som institution, utan även i förhållande till förskolläraryrket och musiklektörutbildningen som institutioner och då som olika sätt att i handling utforska musik och lek. Kopplingen mellan den reflexiva tematiska analysen, mitt syfte och mina forskningsfrågor är central och styr bearbetningen och det resultat jag kan generera. Jag anser att den reflexiva tematiska analysen skapar underlag som stödjer ett kritiskt förhållningssätt till praxis och synliggör förgivettagna synsätt kring musik i förskolan. Förgivettagna sanningar är beskrivningar som inte har koppling till den egna upplevelsen utan uppfattas som något självklart och sant, något som måste förstås på ett på förhand bestämt sätt.

Tanken om validitet, reliabilitet och generaliserbarhet är inte meningsfullt i denna studie, då jag inte eftersträvar vare sig objektivitet eller neutralitet utan snarare subjektivitet. Datamaterialet består av deltagarnas subjektiva tolkningar av att handla och de ses som riktiga och sanna och kan därför inte jämföras eller värderas (Dewey, 1905). Subjektiviteten visar sig också i den iscensatta handlingsfokuserade metoden och min dubbla forskarroll, i det musikaliska lelandet och i den reflexiva tematiska analysen. God forskning och kvalitet beskrivs i förhållande till kvalitativa studier som trovärdig, pålitlig/ärlig, och rimlig, vilket visas genom transparens och tjocka beskrivningar som läsaren kan ta del av (Tracey, 2010). Hantverksskickligheten hos forskaren är ytterligare ett sätt att tänka kring trovärdighet för att bedöma pålitlighet och redighet. Avhandlingen kan beskrivas ha en form av insiderperspektiv, då metoden bygger på min beprövade erfarenhet och berör den lärarutbildningskontext som jag är och har varit en del av, men det är inte en observationsstudie utan fokus ligger på deltagarnas muntliga utsagor i samband med gruppdiskussionen.

The tests of good research here are rather around reflections on links between theory and practice, understanding meaning and the significance and impact of constructions of meaning, making knowledge shareable and useful and relevant to practice. (Smyth & Holian, 2008, s.37)

Jag ser denna definition av kvalitet som fruktbar i förhållande till föreliggande studie, då avhandlingens syfte är att kritiskt reflektera kring både kunskap som subjektiva utforskande handlingar och kunskap som teori. Reflektion i detta sammanhang

inbegriper även frågor kring resultatets betydelse i förhållande till praxis i förskola och förskolläraryrket och rådande förhållningssätt till musikaliskt lekande och tänkande kring musikaliskt uttryck över lag.

4.2 Iscensatt handlingsfokuserad metod

För att kunna ta del av både förskolläraryrket och förskollärares syn på och reflektioner kring eget musikaliskt lekande, utgick jag i samband med utvecklandet av forskningsmetoden från min beprövade erfarenhet som förskolläraryrket i musik. I stället för att involvera förskolläraryrket i samband med deras ordinarie musikundervisning skapade jag möjligheter för att möta verksamma förskollärare, men även förskolläraryrket i ett praktiskt musikaliskt sammanhang likt en fortbildningskontext, detta som en gemensam referensram för den efterföljande gruppdiskussionen. Med hjälp av min beprövade erfarenhet iscensatte jag ett gemensamt musikaliskt lekande och möjligheter till emancipation, men det var deltagarnas respons och upplevelser av det iscensatta som låg till grund för gruppdiskussionen och därmed utgjorde avhandlingens huvudsakliga empiri. Forskningsmetoden som utvecklades för studien definierar jag som en *iscensatt handlingsfokuserad metod*.

Då en grundförutsättning för studien var att alla människor har förmåga till musikaliskt lekande och emancipation ansåg jag att det fanns skäl att skapa utrymme för emancipation i både praktisk handling och i teorin, det som studien ämnade undersöka. Det iscensatta möjliggjorde för emancipation genom deltagarnas egna handlingar och reflektioner. Begreppet emancipation användes inte i samband med gruppdiskussionen, men deltagarna gav uttryck för att ha blivit emanciperade. Deltagarna beskrev hur de hade känt sig fria att göra vad de ville och att de använt rösten på nya sätt och efter eget huvud. Forskningsprojektet strävade efter att skapa ett meningsfullt sammanhang och en röd tråd mellan syfte, metod och resultat.

I sociala sammanhang är det lätt att styras av förutfattade meningar om vem som förefaller vara kunnig eller okunnig eller besitter relevant kompetens. Jag anser att praktiker, teoretiker och ämnesexperter besitter viktig information kring vad som

möjliggör eller hindrar pedagogers musikaliska lekande i förskola eller lärarutbildning, och därmed behövde alla tre kategorier få samma talutrymme och uppmärksamhet. Det var även viktigt att deltagarna fick möjlighet att representera sig själva under det musikaliska lekandet och interagerandet, frikopplade från yrkesrollen. I samband med datainsamlingen träffade jag pedagogerna efter arbetstid och utan barn och studenter, för att på så vis vidga handlingsutrymmet och öka distansen till professionen, inte utifrån en förväntan att detta skulle ändra förförståelsen, utan mer som en möjlighet att även föra in fler varianter av förförståelse utifrån olika kontexter. Iscensättandet av något nytt, utmanade deltagarnas förgivettagna idéer och tänkandet kring, i detta fall, musikaliskt lekande i förskolan.

Då vi hade en gemensam upplevelse av musikaliska lekande att relatera till skapades ett etiskt förhållningssätt till forskningen där ingen enskild persons upplevelse var mer sann eller bättre än någon annans. Det som skiljde deltagarna åt var vanan att säga sin mening, eller rättare sagt, erfarenheten av att bli lyssnad på. Det musikaliska lekandets fria form och avsaknad av förklaringar öppnade också upp för egna tolkningar som kunde diskuteras i gruppintervjun, och därför var metoden både iscensatt och handlingsfokuserad. Med andra ord skapade deltagarna underlaget till sin egen gruppdiskussion och till empirin genom sitt eget handlande utan att de var medvetna om det. Då jag som forskare iscensatte det musikaliska lekandet uppstod samtidigt en paradox då det fanns en uttalad vilja att inte styra deltagarnas agerande. Att styra handlade i detta sammanhang om att uppmana till deltagarnas eget handlande, inte om att förevisa hur handlingarna skulle utföras.

Ett reflexivt förhållningssätt till kvalitativ forskning handlar som jag ser det om att vara kritisk, inte bara till sin egen förförståelse som forskare, utan även till förgivettagna tolkningar av vetenskaplighet och hur vetenskap görs. Föreliggande avhandling har drivits framåt av en vilja att ifrågasätta det vi tror oss veta och det vi tar för givet, trots att det ibland strider mot praxis (jfr Kemmis, 2006). I denna studie inbegriper praxis förskola och förskollärovetenskap i förhållande till musikpedagogik. Med hjälp av transparens, reflektion och öppenhet skapas möjligheter att förhålla sig till det paradoxala och tvetydiga som uppstår i möten med andra människor och stora institutioner. Braun & Clark (2006; 2019) hävdar att styrkan i den kvalitativa

forskningsansatsen är att den inte är förutbestämd, utan att saker tillåts ske, både med materialet och med oss själva som forskare. Till synes solida tankekedjor går ibland av och nya logiska resonemang växer fram ur den förmodade röran.

4.3 Det musikaliska lekandets utformning och genomförande

Den överordnade tanken kring musiklekstunden handlade om att skapa förutsättningar för deltagarna att ge sig hän i spontant och musikaliskt lekande och uttryckande med rösten på liknande sätt som barn gör när de leker. Det var en för tillfället konstruerad situation, samtidigt som det hade som mål att locka till lek. Alla moment var noggrant övervägda och relaterade till en förskolläraryrkeskontext. Det musikaliska lekandet var tänkt som bränsle till gruppintervjun och aktiviteterna som introducerades förväntades skapa en avslappnad och tillåtande atmosfär.

Planeringen av det musikaliska lekandet relaterar till min beprövade erfarenhet som bland annat lärarutbildare i musik. Jag har inspirerats av bland andra Barbro Hörberg (1978), Nils "Skrammel-Nisse" Lindgren (1992), Bertil Sundin (1995), Gunilla Lindqvist (1996) och Schafer (1996) i form av kurslitteratur på 1990-talets lärarutbildning och Susan Youngs (2006) forskning som jag kom i kontakt med i samband med studier 2012, samt korta kurser i början av 1990-talet i frigörande röst inspirerat av Roy Hart och dramaimprovisation inspirerat av Keith Johnstone (1999). Detta är exempel på praktiska och teoretiska källor som både influerat och bekräftat mitt sätt att förhålla mig både till musikundervisning och ämnesövergripande undervisning och projekt som estetiska lärprocesser i lärarutbildningen, men även i samband med sångundervisning generellt, framför allt i mötet med vuxna som inte tror sig kunna sjunga.

Aktiviteterna kring det musikaliska lekandet har likartat syfte, men det är variationen av lekfullt agerande som jag tänker mig väcker den inre motivationen eller viljan att pröva något nytt. Samtidigt har jag under mitt yrkesliv skapat en egen förståelse för vad som upplevs både medryckande och möjligt, exempelvis att röstljud är mindre kopplat till prestation än sång och den nära kopplingen mellan sång

och uttrycksfullt tal. En annan hypotes som bygger på min beprövade erfarenhet är att sångförmågan verkar vara svår att separera från självbilden. Sjunger du ”dåligt” så känner du dig sämre än om du misslyckas med att spela på ett instrument. Trots att jag inte har belägg för denna iakttagelse så är den en del av min förförståelse och den påverkar både sättet jag planerar för och förstår situationer kring det musikaliska lekandet. Lek som begrepp är mångtydigt, men jag har valt att i första hand förhålla mig till lek teorier av Huizinga (2004) och Sutton Smith (1997) (se 3.5).

Jag har inspirerats av Lindqvists (1996) lekpedagogiska teori som kan beskrivas som en kombination av gestaltande lek (även drama) och fantasilek. Uppbyggandet av lekvärldar är centralt för Lindqvist och förskollärarna förväntas improvisera med röst och kroppsspråk i samband med iscensättningar av sina gestaltningar av olika barnböcker och dess karaktärer. Youngs (2006) tre kategorier av barns lek med rösten: *When Words Sing*, *When Voices Dance* och *When Toys Have Songs* liknar Lindqvists (1996) definition av kopplingen mellan olika estetiska uttryck i det spontana lekandet. Lindqvist skriver: ”Barnen leker med rörelser, föremål och språket” (Lindqvist, 1996, s. 73).

Susan Young (2006) beskriver tre former av röstliga uttryck, *vocalisations*, som barn använder i sitt lekande och hur de inspireras att hitta på egna sånger och sjunger om det de gör. Dessa röstliga uttrycksformer kan ses som en röd tråd i upplägget av det musikaliska lekandet och jag refererar till dem i min beskrivning av de 11 aktiviteterna nedan. ”When Words Sing” beskriver det spontana låtandet som visas då ords språkljud upprepas, överdrivs och skapar melodifragment. Rent konkret lekte vi med orden i både ramsorna, sångerna och i gestaltandet. ”When Voices Dance” beskriver våra kroppsrörelser inverkan på det röstliga uttrycket, skratt, ”iii” och ”tjoo”, när vi snurrar, gungar eller springer. Rent konkret påverkade röstens uttryckt hur de olika formerna på paketen formades i sången *Julklappar*. Det ”långa” paketet i sången *Julklappar* blev längre och längre av lusten att överdriva längden på tonen. ”When Toys Have Songs” belyser leksaker och andra materiella tings påverkan på det vokala självuttrycket. Rent konkret fick leksaksbilen liv och började låta på olika sätt när vi ”körde” med den, men även pom-pom och de smala plastbandens ljud och rörelse inspirerade till det vokala självuttrycket, lekandet blev mer temperamentsfullt.

Sättet vi använde våra röster på i det musikaliska lekandet ska påminna om barns spontana låtande i samband med lek, något som vi alla har erfarenhet av från då vi var små, men det kan också liknas vid den experimentella vokala konstmusiken bestående av tal- och röstljud som mezzosopranen och kompositören Cathy Berberian skapade med stycket ”Stripsody”⁷ De olika momenten på det inledande musikaliska lekandet finns också ytterligare beskrivet med några notexempel (se Bilaga 1).

Innan datainsamlingens genomförande prövades upplägget av både det musikaliska lekandet och gruppintervjun men hjälp av tre doktorandkollegor med olika typer av lärarerfarenhet utanför ämnet musik. Detta test gav mig viktig information kring hur lång tid varje aktivitet tog och hur väl det fungerade så att jag kunde anpassa planeringen och även ändra i själv ordningen. I samband med planeringen skrev jag även fram det tänkta syftet med aktiviteten och vad jag förväntade mig skulle ske som ett schema i loggboken. Det redovisas här nedan tillsammans med de 11 aktiviteterna.

Tabell 1. Mall för loggboksanteckningarna (samma tabell visas i 4.5.2)

Beskrivning av aktiviteten	Syfte, förväntade handlingar	Vad hände?	Vad hände inte?	Mina reflektioner
----------------------------	------------------------------	------------	-----------------	-------------------

Aktivitet 1. Hej-ramsa (call and response) syftade till att få deltagarna att börja använda rösten på ett avslappnat sätt. Genom rörelser och känslomässigt gestaltande kunde vi glömma bort det röstliga presterandet och fokusera på varandra och interaktionen istället. Denna aktivitet liknar Youngs (2006) beskrivning av ”When Words Sing”. Aktiviteten likar också Lindqvist (1996) tankar kring gestaltning av olika karaktärer och att uttrycka olika känslor med rösten. Jag förväntade mig att detta skulle vara en enkel röstuppvärmning och att deltagarna skulle känna sig tillräckligt trygga i för att på ett varierat sätt kunna variera det vokala självuttrycket.

Aktivitet 2. Studsa och skicka runt en magisk osynlig boll som läcker luft (s-s-s-). Syftet med denna lek handlade om samarbete och samspel, samtidigt som vi

⁷ Cathy Berberian, amerikansk klassisk sångerska och kompositör till stycket *Stripsody* (1966). <https://www.youtube.com/watch?v=0dNLAhL46xM>

använde rösten på ett lekfullt sätt och försökte överraska varandra gick aktiviteten ut på att hitta en anledning till att låta. Denna lek kan kopplas till Youngs beskrivning av ”When Toys Have Songs”. Jag hade förväntningar på att den tänkta ”osynliga” bollen och en verklig boll skulle fungera på liknande sätt när det gäller att inspirera till det vokala röstuttrycket. Vi **kastade osynliga bollarna mellan varandra**. Syftet var att koppla samman rörelsen och handlingen med ett ljud, samt att inspirera varandra till nya ljud och rörelser, att använda fantasin. Deltagarna förväntades att ta egna initiativ då övningen övergick till att interagera två och två.

Aktivitet 3. Bil-leken hade till syfte att koppla samman rösten med lekandet på liknande sätt som barn gör, där rösten illustrerar det som händer och förstärker känslan i det gemensamma lekandet. Youngs (2006) definition ”When Toys Have Songs” kopplas till denna aktivitet. Jag hade förväntningar på att leksaksbilarna skulle hjälpa oss att skapa en ljudlig interaktion och leda till skratt och avslappnad stämning och att vi skulle uppleva att det är lätt att leka även som vuxen. Rent konkret delade jag ut varsin leksaksbil till alla deltagare, sen böjde jag mig ner och började ”köra” iväg ljudligt på golvet, och kanske upp för benet och över till någons arm och så vidare. Alla deltagare följde efter och körde med sina bilar på sitt ljudliga sätt.

Aktivitet 4. Leka att vi skickar runt ett bi (bzzzz). Syftet med denna aktivitet var att hitta en anledning till att låta med olika känslöstämningar och med både höga och låga toner i ett långt glissando. Biets flygrutt styr tonhöjden och får oss att släppa tanken på prestation genom en viss distans till den egna rösten. Youngs ”When Toys Have Songs” men även ”When Voices Dance” och lek med språkljud kan kopplas till denna aktivitet. Jag förväntade mig att vi lätt skulle kunna överföra olika rörelsemönster (biets) till olika känslouttryck och följa biets rörelser och ”infall” med rösten. Jag förväntade mig också att biet skulle upplevas som levande och skapa fokus i den ljudliga interaktionen. Rent konkret lekte vi att vi höll i ett bi och när biet flög iväg följde vi biet med både handen, blicken och rösten.

Aktivitet 5. I skogen om hösten (rondo). Syftet med denna aktivitet var att våga hitta på och visa upp ett röstligt uttryck för andra, det handlade även om att acceptera och härma det som någon annan hittat på. Denna aktivitet kopplar jag till Young och ”When Voices Dance” och en lek med röstljud. Jag förväntade mig att deltagarna skulle

vilja hitta på olika ljud och att det skulle kännas bra att få bekräftelse och en sorts acceptans av de andra i gruppen. Rent konkret satt vi i ring och klappade en långsam puls. – I skogen om hösten låter det så här (8 klapp). Den som sitter i tur hittar på ett ljud som alla härmar (8 klapp). Aktiviteten upprepas och en ny deltagare hittar på ett ljud efter ramsan.

Aktivitet 6. Julklappar (sång). Syftet med denna sång handlade om att variera sångrösten genom att hitta en anledning till att sjunga, Detta kopplar jag till Youngs ”When Words Sing” då orden i sången utvecklar sättet att sjunga. Men även till ”When Voices Dance” då vi med både rösten och rörelser uttryckte de olika formerna på paketen i sången *Julklappar*. Rent konkret gjordes rörelserna större beroende på hur vi sjöng. På samma gång påverkades sången av rörelserna. Det ”långa” paketet i sången *Julklappar* blev längre och längre med hjälp av stora rörelser med armarna och lusten att överdriva längden på tonen. Mina förväntningar handlade om att få deltagarna att känna sig lekfulla, få dem att släppa loss och upptäcka att de kan låta och använda rösten på många olika sätt utan speciell träning, att de kan påverka rösten själva.

Aktivitet 7. Vi leker en dikt och gör ljud med inspiration av Pom-pom/dusker.⁸ Syftet med leken handlade om att både inspirera till röstljud genom de rörelser och ljud som skapades när vi skakade eller gjorde mönster i luften med en varsin pom-pom (som psch-psch). Ljudet och rörelsen skulle förstärka varandra och det skulle kännas i hela kroppen, en form av ”Följa John” på svenska. Syftet var också att introducera Johnstones (1999) improvisationslek som handlar om att bejaka eller blockera den andres påkomna förslag och uppleva hur det känns både för den som hittar på och föreslår en idé och den som bara säger nej och omvänt, då någon visar entusiasm och är villig att pröva idén. Jag kopplar även Youngs ”When Toys Have Songs” ”When Voices Dance” till denna aktivitet. Jag förväntade mig att alla skulle ge

⁸ Pom-pom består av många smala plastremor som binds ihop som en boll eller tofs och används bland annat i samband med cheerleading i olika sportsammanhang.



sig hän och att det skulle väcka tankar kring vårt vuxna agerande i samband med barns lekande. Rent konkret fick en i gruppen hitta på ett ljud och en rörelse med sin pom-pom som alla härmade frenetiskt, alla utom jag. Efter en kort stund opponerar jag mig genom att läsa en förenkling av dikten - *Nej - Gör inte så - Var inte sån*. Deltagarna svarade i kör – *Men det är ju så jag/vi är*. Sen byttes vi av att vara den som klagade.

Aktivitet 8. Lek med röstljud och pom-pom. Syftet med denna aktivitet var att förstå betydelsen av att ge sig hän i lekandet och komma med idéer och förstå att det är ett medvetet val att ställa sig utanför som vuxen eller hur vi bemöter barnens egeninitierade aktiviteter och vilja att någon ska vilja delta i lekandet. Denna aktivitet kan ses som en variant på "Följa John" i aktivitet 7, och bygger på Johnstones (1999) tankar om teaterimprovisation. Johnstone utgår i sin teori om improviserande från tre principer eller nyckelhandlingar: att ge och acceptera erbjudanden, att fördjupa och utvidga erbjudanden och att inte blockera andras erbjudanden. Med hjälp av improvisationens två nyckelord "ja", "och" kan ett erbjudande fördjupas och utvidgas. Jag kopplar detta även till Youngs (2006) "When Voices Dance" och kopplingen mellan rörelse och röst. Förväntningar: Jag förväntade mig att rösten och ett lekfullt låtande skulle påverka det vi gjorde med pom-pom, samtidigt som det sätt vi använde rösterna också skulle påverkas av de rörelser som vi skapade och som skapades när vi skakade på pom-pom, samt att vi skulle inspireras i samspel med varandra. Rent konkret var vi till en början två och två som stod vända mot varandra och växelvis ställde frågan, "Ska vi göra så här?" Den som frågade gjorde en rörelse med sin Pom-pom och lade samtidigt till ett röstljud. Inledningsvis uppmanades deltagarna att alltid svara "nej" på frågan och det musikaliska lekandet kunde sägas bli blockerat. Efter en liten stund ändrades premissen i leken till att alla förslag skulle bejakas men ett glatt "ja", fortsatt växelvis. Efter ytterligare en stund samlades alla i en grupp och svarade ja på förslaget som erbjöds. Energin och frekvensen ökade spontant och i vissa grupper förändrades även formen, då turordningen slutade följas och infallen blev mer spontana. Detta tolkade jag som ett tecken på engagemang.

Aktivitet 9. Vi leker och sjunger sången *Sopbilen*. Syften med denna aktivitet var att genom både sjungandet av sången och gestaltandet av handlingen hitta anledningar till att låta på olika sätt. Detta kopplar jag till Lindqvist lekvärld och

gestaltning av olika karaktärer med rörelser och rösten, men även Youngs ”When Words Sing”. Mina förväntningar var att alla skulle ge sig hän i rollen som sopåkare, sopbil och den som kör bilen, att de skulle våga släppa kontrollen en aning och göra det som föll oss in i gestaltningen. Jag förväntade mig även en hel del skratt, även koncentration. Rent konkret skulle ordens och dess betydelse i sången inspirera och utmana till nya sätt att använda rösten framförallt när det gällde de onomatopoetiska orden (ljudhärmande ord) där ordets ljudhärmande innebörd skulle göra att vi i leken överdrev och försökte låta som sopbilens sopkvarn i *kross kross kross*, (growl) och som bilen i *motor brrrummm motor, brrrummm motor, brrrummm* (detta samtidigt som vi både gasade, bytte växel och fick till däcktjut). Möjligheterna att göra egna tolkningar var obegränsade, möjligtvis fanns det en begränsning utifrån hur mycket rösten tålde.

Aktivitet 10. Gestaltande lek med handdockor. Syftet med denna lek var att med hjälp av handdockor gjorda av strumpor gå i roll och ta kontakt med varandra och börja samtala/sjunga spontant och gestalta spontant olika karaktärer. Jag förväntade mig att deltagarna skulle engagera sig och kommunicera med rösten på olika sätt i dialogen med handdockorna och leda till lekfullt agerande och interaktion. Denna aktivitet kopplar jag till Youngs (2006) ”When Words Sing”. De röstliga och känslomässiga gestaltningarna av olika karaktärer ser jag likheter med både Lindqvist lekpedagogik och ljudliga lekvärldar, samt till Johnstones (1999) tankar om dramaimprovisation. Rent konkret använde vi oss av handdockor gjorda av udda strumpor med två påsydda knappar som ögon och med långa ögonfransar av garn. Genom att vi vek in strumporna vid tån skapades ”munnar” som kunde ”prata”. Dessa handdockor hade till uppgift att göra det lättare att förändras när det gäller rösten, attityden och kroppsspråket. Handdockorna döptes i en av grupperna till ”sokken”. Både förskollärares röster och deras musikaliska uttryck förändrades då de gick in i sina egenvalda och spontana roller.

Aktivitet 11. ”Den hemliga lådan”. Denna aktivitet syftade till att utforska en resväska fylld med olika saker, både rytminstrument och vardagsföremål. Här fanns inga instruktioner utan det var upp till deltagarna själva att bestämma vad de skulle göra individuellt eller tillsammans med varandra, utan att någon var utsedd till ledare. Denna aktivitet gav mig även möjlighet att dra mig tillbaka och bara observera

deltagarna när de öppnade den hemliga lådan själva. Jag förväntade mig att deltagarna skulle både ta egna initiativ och samspela med varandra och att de skulle utforska det som fanns i lådan och att alla skulle vilja delta på ett eller annat sätt. Rent konkret fick deltagarna som avslutning på det musikaliska lekandet i uppgift att öppna den ”hemliga lådan” som jag hade placerat i rummet: en gammal resväska med hattar, rytminstrument, bollar, diverse leksaker. Väskan var märkt med ”Top Secret”. Mellan de två avslutande aktiviteterna hade jag för avsikt att förändra min roll som forskare, från ledare och deltagande forskare med ett inifrånperspektiv, till ett distanserat deltagande då jag observerade deltagarna med ett utifrånperspektiv. Jag introducerade leken ”den hemliga lådan” genom att säga att jag var trött och skulle inta rollen som observatör vid sidan av och uppmanade deltagarna att själva öppna väskan. Metoden ”den hemliga lådan” har jag prövat tidigare, den utvecklade jag i samband med min magisteruppsats.

Det var egentligen inget särskilt som förvånade mig i fråga om deltagarnas agerande under det musikaliska lekandet utan det följde planen. De 11 aktiviteterna genomfördes på ett liknande sätt i de åtta grupperna. Innehållet i de åtta gruppdiskussionerna blev på så vis jämförbara då alla deltagare hade liknande erfarenheter att relatera till. Vi pratade om det som jag hade planerat, även om det i grupperna skapades lite olika sidospår kring ämnen som deltagarna var särskilt måna om att diskutera. Men jag överraskades av engagemanget som var större än jag trott och att entusiasmen var lika stor i de olika yrkesgrupperna och de två länderna, det var intressant. Jag blev också varse det materiellas tydliga påverkan i samband med det musikaliska lekandet, deltagarna inspirerades av både fysiska föremål och det som skapades i fantasin. Vi lekte att vi hade ett bi i handen som flög runt och landade på personen bredvid. Vi körde runt ljudligt med leksaksbilar (se 5.1) och vi blev ”sokken” då vi tog på oss handdockan (se 5.1.1).

Det var under transkriptionen och analysen av gruppintervjuerna som frågorna började komma kring alla paradoxer och självklara uttalanden som deltagarna uttryckte. Det var också talet om det musikaliska lekandet som jag ville undersöka och försöka förstå. Jag blev även varse mitt egna föregivettagande kring musik i förskolan som jag reproducerar som förskollärarytbildare in musik.

4.4 Tankar kring forskarrollen

Här vill jag argumentera för mitt deltagande under det inledande musikaliska lekandet och mina olika roller som forskare, ledare, deltagare, samtalspartner och ”mig själv”, i det som Bourdieu (1994/1999) argumenterar för: att som forskare även se sig själv som ett forskningsobjekt. Min påverkan på det musikaliska lekandet var påfallande, men den var också medveten och är påverkad av mångårigt didaktiskt reflekterande kring musikundervisning i förskollärautbildningen. Den beprövade erfarenheten som musiklärare i lärarytbildningen gav mig också tillträde och legitimitet i mötet med akademien. Genom transparens och tydligt framskrivna intentioner ser jag min iscensättning av det inledande musikaliska lekandet som en förutsättning för insamlandet av den rika empiri som gruppintervjuerna genererade. Det musikaliska lekandet visade sig stärkta deltagarnas inflytande i samtalen och utjämnade deras olika roller och positioner vilket gjorde att alla kunde komma till tals och bli tagna på allvar.

Young (2005) konstaterar att det finns få studier kring barns musikaliska improviserande och komponerande där forskare varit aktiva i den musikaliska dialogen, men att det finns många exempel på motsatsen då forskare varit noga med att behålla sig på behörigt avstånd från barns spontana musicerande. En förklaring enligt Young (2005) skulle kunna vara att vi tar för givet att de improviserade musikaliska idéerna är individuella färdiga enheter i stället för att se improvisation och lekande som en dialog, eller musikalisk interaktion, där olika inspel testas och utforskas tillsammans. Young skriver: ”Their detachment derives from concern that participation could bias the objective investigation of what are conceived to be individualistic processes of improvising” (Young, 1999, refererad i Young, 2005, s. 286). Oron för att påverka det musikaliska uttrycket och skapa bias hävdar jag även gäller för forskning kring vuxnas lekfulla improviserande med rösten. Jag ser det musikaliska lekandet som en musikalisk dialog genom handling och något som sker i samspel med andra. Det musikaliska lekandet är därmed inte ett specifikt musikaliskt uttryck som behöver skyddas från påverkan, utan något föränderligt som uppstår i interaktion med någon annan.

Då jag som forskare gav mig in i det musikaliska lekandet påverkade jag självklart situationen, men situationen påverkade även mig. Tillsammans med deltagarna fick jag en annan förståelse för lekandet än om jag bara hade observerat. Bourdieu (1999) argumenterar för värdet av den kroppsliga kunskapen i forskningen. Han hävdar att vi fortfarande låter oss färgas av det skolastiska synsättet och en tro på den neutralt forskaren, i stället för att redogöra för den i hög grad involverade forskarens förgivettagna åsikter och upplevelser i mötet med deltagarna. Mitt förhållningssätt till en skiftande forskarroll tar stöd i Bourdieu (1999) och hans uppmaning att forskare bör se sig själva som både forskare och forskningsobjekt.

Det var på inget sätt en vardagssituation jag iscensatte i samband med det musikaliska lekandet, utan alla deltagare var medvetna om min roll som både forskare och lärarutbildare i musik. Men på samma gång var det en vanlig situation för mig som förskolläroinnehavare i musik. Det som skedde under det musikaliska lekandet var också begripligt i förhållande till en förskolläroinnehavningskontext. Forskning inom den egna professionen skapar enligt Mars, Saether & Folkestad dubbla roller som både insider och outsider (Mars, Saether & Folkestad, 2015). Studien förutsatte att deltagarna accepterade mig som insider för att kunna uppleva iscensättande och mitt deltagande i det musikaliska lekandet som trovärdigt och relevant, samtidigt som jag som forskare automatiskt blev en outsider i skapandet av en nödvändig distans. En distans som i detta sammanhang handlar om att flytta fokus från problemlösning till problematisering av något jag själv är en del av men på förhand inte vet. Det är inte min förståelse som är intressant utan hur deltagarna uttrycker sig kring musikaliska lekandet i förskola och förskolläroinnehavningen. Även om jag är styrande kring upplägget på studien och det musikaliska lekandet, gör jag mig också mindre viktig i gruppdiskussionen, då det vi pratar om och tycker något om är avgränsat och som konkretiserades i samband med det gemensamma lekandet. Jag behöver inte som forskare förklara eller beskriva det musikaliska lekandet för deltagarna, de har alla redan kunskaper om detta när vi inleder gruppdiskussionen, det är heller inte något som kan missuppfattas då alla handlingar är subjektiva och därmed sanna, även mina. Det är viktigt att påpeka att 13 av de 29 deltagarna är likt mig lärarutbildare i någon form och har en stor erfarenhet och förståelse för ämnet och förskolläroinnehavningen.

Deras acceptans är kanske det viktigas argumentet för att jag kan visa skillnad i min roll som forskare i förhållande till praktiker och deras godtagande och vilja att diskutera ger mig som forskare legitimitet. Jag har med andra ord informanter som är väl insatta i ämnet och som kan uttrycka sina åsikter vilket gör maktförhållandet mindre asymmetriskt, trots min dubbla forskarroll eller kanske på grund av kopplingen mellan både ett insider- och ett outsiderperspektiv.

Ytterligare perspektiv tillkommer i diskussionen kring forskarrollen och de är hämtade från socialantropologin och begreppen: *emic*, då forskaren försöker beskriva det som sker utifrån deltagarnas förståelse av det som händer, alltså nära kopplat till kontexten, och *etic*, en mer neutral och objektiv tolkning av det som sker oavsett kontexten (Cohen et al., 2007). Dessa två perspektiv, *emic* och *etic* har ofta setts som motsatser men framhävs i senare kvalitativ forskning snarare som två motpoler som forskaren rör sig mellan (Mars et al., 2015). Under själva framskrivandet av resultatet krävdes både medvetenhet och transparens kring hur jag som forskare förhöll mig till både *emic* och *etic* utifrån ett insider- och outsiderperspektiv. Ett exempel var skillnaden mellan att tolka det som hände som deltagande observatör med ett inifrånperspektiv och förstå situationen som observatör med ett utifrånperspektiv (Sikes & Potts, 2008). Detta visade sig då jag bytte forskarperspektiv inför det avslutande momentet och antog rollen som observatör vid sidan av det musikaliska lekandet.

Gruppintervjun avslutades med att vi tillsammans tittade på och kommenterade korta avsnitt från det filmade materialet (*stimulated recall*, se 4.5.4). Filmsekvenserna möjliggjorde för ett perspektivskifte; även här växlade jag mellan att observera lekandet utifrån en distanserad forskarblick samtidigt som min tolkning av det som hände påverkades av den egna kroppsliga upplevelsen. Detta är också ett exempel på stunder då jag representerade mig själv både som forskare och som forskningsprojekt (jfr Bourdieu, 1999).

Min egen förförståelse i förhållande till studiens frågeställningar och det musikaliska lekandet beskrivs mer konkret i förhållande till det musikaliska lekandets upplägg och de 11 aktiviteter som det musikaliska lekandet iscensätts utifrån (se 4.3). Där redogör jag för syftet och vad som låg till grund för mina val av aktiviteter och

vilka förväntningar jag hade på vad som skulle ske. Jag har försökt vara transparent för att på så vis avslöja mina föregivettaganden kring vad som skulle tänkas ske både för läsaren men också för att medvetandegöra mig själv. Samtidigt är det viktigt att påpeka att studien inte fokuserar på deltagarnas individuella handlingar utan jag har velat undersöka hur deltagarna talar om spontant musikaliskt lekande i förhållande till både förskola och förskolläraryt utbildning. Mina tolkningar och min förförståelse styr ämnet vi diskuterar men inte empirin i stort, den reflexiva tematiska analysen utgår från deltagarnas språkliga utsagor som i grunden bygger på deras förförståelse av vokalt musikaliskt uttryck i förskolan. Min förförståelse och beprövade erfarenhet spelar stor roll även i analysen och diskussionen, men den är samtidigt kanske nödvändig (Bourdieu, 1999). Genom att skriva fram den beprövade erfarenheten utifrån syften och förväntningar så tydliggörs min förförståelse och läsaren har möjligt att ifrågasätta mina argument. Enligt Tracy (2010) bygger den kvalitativa forskningsmetoden så att säga på att forskaren framstår som trovärdig och forskningsresultaten som rimliga och meningsfulla.

4.5 Datainsamlingen

Avhandlingen utgörs av en kvalitativ studie vars empiri i första hand består av transkriberade semistrukturerade gruppintervjuer som inleds med ett gemensamt musicerande, då vi interagerar lekfullt musikaliskt med våra röster. Inledningens musikaliska lekande kan närmast beskrivas som en intervention, men utan uppföljning. Den hade till uppgift att skapa gemensamma referenspunkter som vi kunde diskutera i den efterföljande gruppintervjun. Studiens upplägg, att först göra och sedan sätta ord på, har även haft som syfte att öka medvetenheten om den nära kopplingen mellan lekandet och det musikaliska låtandet och utmana deltagarnas förutfattade meningar om hur förskollärare kan låta och agera. Det gemensamma musikaliska lekandet förutsatte en ökad öppenhet och kommunikation som hade betydelse även för gruppintervjun.

I ett försök att skapa distans till förskollärarytrollen valde jag att träffa pedagogerna utanför den ordinarie verksamheten i barngruppen, vilket mer liknade en

lärarutbildnings- eller fortbildningskontext tillsammans med andra vuxna. Tidigare forskning har studerat barns musikaliska agerande i samband med spontan lek (Bjørkvold, 1985; Pond, 1981; Sundin, 1995; Vestad, 2013; Young, 2006). I detta avhandlingsarbete valde jag att studera förskollärares och förskollärarytbildares förhållningssätt och syn på sitt eget ljudliga och musikaliska lekande utan barn och de förväntningar som förskollärollen för med sig.

Studiens empiri består i första hand av loggboksanteckningar och transkriberade gruppintervjuer, men där ingår även samtal kring sekvenser från videodokumentationen av det inledande musikaliska lelandet (*stimulated recall*). Som komplement finns både videoupptagningar och ljudupptagningar från alla de åtta gruppintervjuerna. Empirin har samlats in vid ett tillfälle per grupp. Det finns video- och ljudupptagningar från 8 tillfällena, sammanlagt 16 timmar, och empirin samlades in mellan 22 augusti 2017 och 11 januari 2018.

Tabell 2. Schematisk beskrivning av studiens empiri

Musikaliskt lekande (60 min)	Video- och ljudupptagning	Skriftliga beskrivningar av några videosekvenser (<i>stimulated recall</i>) i 6 av de 8 grupperna	Loggboks-anteckningar under och direkt efter träffarna
Gruppintervju (60 min) Semistrukturerad	Video- och ljudupptagning	Transkription av intervjuerna i sin helhet	Loggboks-anteckningar under och direkt efter träffarna

Varje gruppträff inleddes med ett gemensamt musicerande och avslutades med en gruppintervju (sammanlagt 120 min), där jag och tre till fyra verksamma förskollärare, förskollärarytbildare eller lärarutbildare i musik under lekfulla former skapade ljud och improviserade med våra röster i en musikalisk dialog och berättande. Det inledande musikaliska lelandet hade som uppgift att väcka tankar och känslor hos deltagarna och skapa kroppslig förståelse för centrala utgångspunkter i forskningsprojektet. Det gemensamma musikaliska lelandet förväntades också fördjupa diskussionen i den

efterföljande gruppintervjun, då vi hade både individuella och gemensamma upplevelser att diskutera.

4.5.1 Strategiskt urval av deltagare

Sammanlagt deltog 29 personer i studien, uppdelade på 8 grupper. Deltagarna kan ses representera olika sätt att förhålla sig till och förstå musikaliskt lekande i förskolan och förskolläraryrket. Indelningen var kategorisk för att tydliggöra avsikten med att ta med de olika yrkesinriktningarna: (1) förskollärare som praktiker; (2) förskolläraryrket i pedagogik/pedagogiskt arbete som teoretiker; (3) förskolläraryrket i musik som ämnesexperter. Dessa yrkeskategorier påverkar på olika sätt förskollärares musikaliska lekande och det vokala självuttrycket i både förskola och förskolläraryrket.

Deltagarna i studien bestod av både norska och svenska förskollärare som delades in för att skapa homogena grupper utifrån de tre yrkeskategorierna. I de två svenska förskolegrupperna deltog även barnskötare med en annan utbildning. Dessa barnskötare hade lång erfarenhet av att arbeta i förskolan och jag ansåg att det också var viktigt att i några grupper möta hela arbetslag. Från början hade jag tänkt träffa både specialinriktade förskolor (musik och drama) och ”vanliga” förskolor. Då denna föresats inte gick att genomföra fick jag bejaka de möjligheter som visade sig. Urvalet i sin helhet är ändå strategiskt då jag valde att skapa deltagargrupper utifrån de tre olika yrkeskategorierna och från både Norge och Sverige. Det slutgiltiga urvalet gav en tillfredsställande bredd för att representera olika perspektiv kring möjligheter och hinder för att delta i musikaliskt lekande i förskolan på ett mer allmänt plan.

Överlag var deltagarna intresserade eller mycket intresserade av musik. De norska förskollärarna som deltog tog ansvar för musiken på sina respektive avdelningar, och några hade övergripande ansvar för förskolans pedagogiska verksamhet, där musiken är en del. Då allt deltagande i forskningsprojekt bygger på frivillighet var det rimligt att anta att det är de redan musikintresserade jag mötte. Med andra ord: jag träffade inte de pedagoger som undviker att göra sig hörda genom det musikaliska uttrycket i förskolan. Jag upplevde inte heller att någon av deltagarna

kände sig ”tvingad” att delta av sociala skäl. Chefer kontaktades på de förskolor jag ville besöka och lärarutbildarna blev tillfrågade personligen via e-post eller telefon. Flertalet förskolor som blev tillfrågade tackade nej på grund av andra utvecklingsprojekt som pågick i kommunerna.

Jag använder begreppen förskollärare och förskollärarytbildare både i de svenska och norska citaten och beskrivningarna, även om de korrekta norska titlarna har ändrats på senare år från förskollärare till *barnehagelærer* och *barnehagelærerutdannere*. Ordet förskollärare beskriver således i denna avhandling en pedagog både i Norge och Sverige som har dagligt ansvar och omsorg för barn mellan 1 till 5 år gamla inom en statligt reglerad institution. På samma vis använder jag begreppet förskola både i de svenska och norska beskrivningarna och inte barnehage som är den riktiga benämningen i Norge. Jag valde att använda samma begrepp i ett försök att minska förvirringen, eftersom syftet med avhandlingen inte var att göra jämförelser mellan länderna, utan mer att se det musikaliska lekanudet i förskolan utifrån ett skandinaviskt perspektiv, då mycket av forskning och kurslitteratur delas mellan länderna. Empirin kunde också berikas av ett vidgat perspektiv som två länder ger.

Tabell 3. Sammansättningen i de åtta deltagargrupperna

1. Förskola Norge	1 förskollärare med verksamhetsansvar för förskolans alla avdelningar 2 förskollärare som var musikansvariga på respektive avdelning
2. Förskola Norge	3 förskollärare med verksamhetsansvar på tre olika förskolor 1 kommunal utvecklingspedagog
3. Förskola Sverige	3 förskollärare 1 barnskötare arbetslaget inspirerades av lekpedagogik
4. Förskola Sverige	1 förskollärare med verksamhetsansvar på ett föräldrakooperativ 3 barnskötare 1 vikarie/kock

5. Förskollärarytbildning Norge	2 förskollärarytbildare i pedagogik 1 förskollärarytbildare i drama, alla förskollärare hade lång erfarenhet av att arbeta i förskolan
6. Förskollärarytbildning Sverige	3 förskollärarytbildare i pedagogiskt arbete alla förskollärare hade lång erfarenhet av att arbeta i förskolan
7. Förskollärarytbildning och musik Norge	3 musklärare med erfarenhet av musikundervisning i Förskollärarytbildningen
8. Förskollärarytbildning och musik Sverige	4 musklärare med erfarenhet av musikundervisning i Förskollärarytbildningen
Sammanlagt 8 grupper	Sammanlagt 29 deltagare

En av de två svenska förskolorna såg sig ha en profil då arbetslaget periodvis arbetade lekpedagogiskt, inspirerade av Lindqvist (1996) (se 2.5). I jämförelse med de två svenska förskollärarytgrupperna bestod de norska grupperna av pedagoger från olika förskolor eller förskoleavdelningar där de flesta tog en aktiv del i musikaktiviteterna, men ville inte kalla sina verksamheter för musikförskolor.

4.5.2 Loggbok

Förutom gruppintervjuerna, som huvuddelen av datamaterialet består av, förde jag även strukturerade loggboksanteckningar i samband med de 8 gruppträffarna. Detta gjordes för att sätta ord, dels på atmosfären, dels på det som hände i interaktionen. Det var också ett sätt för mig som forskare att strukturera min tolkning utifrån ett inifrånperspektiv, med andra ord medvetandegöra mig själv om min förförståelse av deltagarnas handlingar och engagemang under det musikaliska lekandet. Loggboksanteckningarna fungerade som underlag för att kunna exemplifiera det musikaliska lekandet och hur det genomfördes, det vill säga göra empirin fylligare och resultaten mer transparenta (jfr Tracy, 2010). Loggboken var disponerad enligt Bjørndals modell som ”en beskrivande, tolkande och reflekterande loggbok” (Bjørndal, 2002/2005, s. 64). Tabellen nedan visar hur loggboksanteckningarna utformades. Mallen skrevs ut i pappersform och jag gjorde anteckningar för hand.

Tabell 4. Mall för loggboksanteckningarna (samma tabell visas i 4.3)

<i>Beskrivning av aktiviteten</i>	<i>Syfte, förväntade handlingar</i>	Vad hände?	Vad hände inte?	Mina reflektioner

Loggboksanteckningarna formulerades både i anslutning till gruppintervjun och det musikaliska lekandet och i samband med ”den hemliga lådan” då jag intog rollen som observatör. Till grund för loggboksanteckningarna låg korta beskrivningar av de olika aktiviteterna jag planerat iscensätta under det musikaliska lekandet, som ett sätt att spegla det som hände i förhållande till min förförståelse. Även syftet med aktiviteterna och min förväntan på vad som skulle ske formulerades i förväg, som en hjälp för att upptäcka vad som överraskade mig.

4.5.3 Gruppintervjuer

Som jag redan nämnt tidigare i kapitlet genomfördes gruppintervjun i anslutning till ett gemensamt musikaliskt lekande, med resultatet att när gruppintervjun väl började hade vi redan umgåtts en stund och vi hade gemensamma upplevelser att tala om. Anledningen till att jag valde att ställa frågor till hela gruppen i stället för individuellt handlar om dynamiken. Jag eftersträvade ett mer kollegialt samtal, där vi tillsammans diskuterade musikaliskt lekande i förhållande till musik i både förskola och förskolläraryrket.

Gruppintervjuerna varade i 60 minuter och var semi-strukturerade, de bestod av 9 frågor plus följdfrågorna: ”beskriv”/”vad hände?” (se intervjuguide, bilaga 5). Det fanns också utrymme för deltagarnas egna tankar och frågor. Jag spelade in ljudet men en diktafon och videofilmade intervjun mest för att kunna urskilja de olika informanternas röster. Det filmade materialet gav mig även information om deltagarnas kroppsspråk och mimik. Den extra informationen hjälpte mig särskilt i samband med transkriberingen av det norska språket, men jag hade inte för avsikt att analysera kroppsspråket i detalj.

Innan datainsamlingen tog sin början genomförde jag en pilotintervju tillsammans med tre doktorandkollegor. Möjligheten att pröva intervjufrågorna och hela upplägget ”på riktigt”, inklusive det musikaliska lekanudet, hjälpte mig att både omformulera och ändra ordningen på frågorna. Samtidigt fick jag en större förståelse för hur många frågor som var rimligt att hinna med och jag kunde finslipa språkbruket så att frågorna kändes naturliga att ställa.

I en gruppintervju kan samtalet bölja fram och tillbaka, då deltagarna faller in i varandras sätt att tala och upprepa varandras språkliga formuleringar, det språkligt uttryckta kan beskrivas som mindre individuellt. En flödande kommunikation kan också inspirera till nya infall och perspektiv som deltagarna inte hade upptäckt utan de andras inspel. En gruppintervju kan också skapa högre i tak och motverka maktobalansen mellan forskare och informant jämfört med en individuell intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Med flera deltagare kan samtalet i den semi-strukturerade gruppdiskussionen lättare ta oväntade vändningar; gruppen har större möjligheter att utnyttja det frirum som det semi-strukturerade erbjuder. En gruppintervju kan också ha motsatt effekt och hindra deltagare från att säga sin mening på grund av grupstryck eller en dominerande gruppdeltagare. Det är en utmaning att som forskare kunna fördela ordet utan att hämma deltagarnas engagemang och vilja att dela med sig av sina tankar och åsikter (Kvale, et al., 2009).

I föreliggande gruppintervju kunde deltagarna inspirera varandra till ett livligt och spontant formulerande kring det som hade hänt och de känslor som väcktes. Jag försökte också motverka maktobalans som kan uppstå mellan deltagarna genom att dela in grupperna efter yrkeskategorier. En gruppintervju som tog formen av ett spontant och engagerat samtal passade mitt syfte, att sätta ord på det vardagliga och självklara i professionen. Jag eftersträvade en lättsam och kollegial atmosfär genom att bjuda på fika och där vi talade först och tänkte sen, detta för att inte fastna i en önskan att leverera välformulerade och politiskt korrekta svar. I avhandlingen analyserades inte språket i detalj utan fokus låg på själva innebörden i det som sades. Rent konkret transkriberade jag ljudupptagningar från de semi-strukturerade gruppintervjuerna ord för ord, med enstaka kommentarer inom parentes för skratt, fniss och tal jag inte kan urskilja, och

tre punkter ("...") för korta tankepauser samt hakparenteser för exkluderad text ("[...]").

4.5.4 Videoobservation - *stimulated recall*

Det insamlade videomaterialet analyserades inte i detalj utan filmerna låg till grund för en gemensam videoobservation i slutet av gruppintervjun. Jag var intresserad av deltagarnas beskrivningar av vad de såg och vilka tankar som väcktes både individuellt och i samtalet. Metoden *stimulated recall* kan utformas på lite olika sätt och innebär att forskaren använder någon form av ljud- eller videoinspelning, ofta något deltagarna/deltagaren har medverkat i, för att väcka både minnet och tankar och sätta ord på handlingar. Metoden *stimulated recall* behöver kombineras med ytterligare undersökningsmetoder för att skapa ett tillfredställande datamaterial och kombineras ofta med gruppintervjuer (Haglund, 2003). Metoden användes då vi tillsammans tittade på och kommenterade några korta videosekvenser från det musikaliska lekandet.

Stimulated recall fungerade som ett stöd för minnet, men skapade också en form av perspektivbyte och distansering till det som hände. Videoinspelningarna var även nödvändiga för min egen förståelse av det som hände i samband med musiklekandet då jag tog rollen som fullvärdig deltagare och insider. Videofilmerna användes också som stöd för mitt eget minne som forskare i samband med analyserandet. Jag kunde gå tillbaka för att titta på specifika situationer som deltagarna refererade till i gruppintervjuerna. Jag använde mig även av skärmdumpar (med deltagarnas medgivande) av videofilmerna som illustration i resultatdelen.

Användandet av *stimulated recall* låg som sista moment under träffarna och var tänkt som ett komplement till intervjufrågorna. I några av grupperna uppstod både tekniska problem när filmerna skulle spelas upp och tidsbrist (jag ville inte dra över den tidsram på 120 min som jag hade efterfrågat). Detta innebar att momentet inte fullföljdes genomgående så som det var planerat. Det material som dock samlades in ser jag som ett relevant bidrag som berikar empirin, och dessa samtal ingår i den transkriberade gruppintervjun och bildar en helhet. (se vidare 4.5.6)

Rent konkret användes vid varje tillfälle tre olika kameror och två diktafoner. Detta gjordes för att säkra datainsamlandet från tekniska missöden, men även för att dokumentera det som hände från olika vinklar i rummet. Denna åtgärd motverkade risken för att intressanta sekvenser av det musikaliska lekandet inte skulle synas i bild då vi rörde oss fritt i rummet. Tekniska missöden inträffade, men tack vare upplägget att använda tre kameror finns videoupptagningar från alla de 8 grupperna, sammanlagt 16 timmar. Stora delar av träffarna finns även dokumenterade från flera vinklar i rummet.

4.5.5 Forskningsetik och forskareetik

Begrepet *forskningsetikk* viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskningsetikk er en sammenfatning eller kodifisering av praktisk vitenskapsmoral. (Kalleberg, 2006, s. 5)

Jag tog del av och förhöll mig till *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* och *personopplysningsloven* (NESH, 2016). Samma regler för personuppgifter (Dataskyddsförordningen) och forskningsetiska rekommendationer gäller både i Norge och Sverige, vilket jag nämner då delar av datainsamlingen genomfördes i Sverige.

Forskningsetiken kan beskrivas både som extern och intern forskningsetik. Den externa forskningsetiken handlar om frågor som berör deltagarna i studien och att som forskare visa respekt för individens okränkbarhet och uppfylla kravet på informerat samtycke, frivillighet och konfidentialitet. Kalleberg poängterar: ”Forskaren må derfor vise respekt for menneskeverdet i valg av tema, overfor dem som deltar i forskningen, og når forskningsresultatene blir formidlet og publisert” (Kalleberg, 2006, s. 12). Till den externa forskningsetiken hör också frågor om forskningsprojektet i förhållande till det övriga samhället och handlar då om krav på oberoende, samhällsansvar och nytta, samt forskningsförmedling. Den interna forskningsetiken, som också benämns som forskareetik, handlar om forskarens praktiska hantverkskunnande och reflektionsförmåga i förhållande till etiska frågor och normer

för god forskningspraxis. Detta visas bland annat genom transparens och kritisk reflektion över forskningsprocessens alla moment.

Avhandlingens projektbeskrivning har godkänts av *personvernsombud* från NSD (Norsk senter for forskningsdata), (Godkjenningsbrev fra NSD se bilaga 6) som lyder under *personopplysningsloven* (NESH, 2016). Informationsbrev och samtyckesblankett finns som bilaga (se bilaga 3). I detta avsnitt beskriver jag först hur jag förhöll mig till informationskravet, konfidentialitet och hanteringen av datamaterialet och avslutar med att reflektera kring forskareetik och validitet som hantverksskicklighet.

Forskningstemat var kopplat till både förskolläraryrket och musikundervisning och förskolan som praxis, två kontexter som deltagarna, både presumtiva och de som faktiskt deltog, har erfarenhet av. Temat och upplägget på forskningsprojektet var därmed igenkännbart och begripligt för själva urvalet som består av förskollärare och lärarutbildare. Deltagarna hade med andra ord en förförståelse för innebörden av att delta, både på ett innehållsmässigt och personligt plan. Jag såg urvalskriteriet som ett viktigt forskningsetiskt ställningstagande som ledde till respekt och omsorg om individen. Det var också en fråga om respekt i förhållande till informationskravet då jag försäkrade mig om att de som blev tillfrågade förstod vad de tog ställning till. Jag var också öppen i min beskrivning av undersökningens syfte och beskrev det praktiska upplägget utan att gå in på hur resultatet skulle analyseras eller diskutera själva forskningsfrågorna. Jag beskrev även min egen yrkesbakgrund i korta ordalag och lyfte fram min beprövade erfarenhet både som förskolläraryrket i musik och som pedagog i förskolan. Tonen i informationsbrevet var kollegialt då jag ansåg att tilltalet var viktigt och behövde inge förtroende om det skulle vara forskningsetiskt riktigt. Detta resonemang berör även forskareetiken och forskarrollen längre fram i detta avsnitt samt (4.4) Dels handlade forskningsetiken här om respekt för deltagarnas beprövade erfarenhet, dels inbegrep det forskarens förmåga att skapa förväntningar på deltagarnas möjlighet att bidra med egna åsikter och tankar. Ett överdrivet kollegialt tilltal som förminskar forskarrollens dominerande ställning skulle snarare ha framstått som falskt och även eventuellt upplevts som kränkande, en annan forskningsetisk fråga.

Jag valde att inte fråga förskollärarna på fältet personligen utan ställde frågan till olika förskolechefer som sedan vidarebefordrade frågan till personalen. Genom denna mellanhand hoppades jag att de tillfrågande skulle ha lättare att säga nej, även om jag insåg att det inte var en garanti för frivillighet då det kan vara svårt att motsäga sig chefens önskan. Jag konstaterade att vissa tackade nej och vissa tackade ja till en början och sedan nej när de insåg att de inte hade möjlighet. Detta tolkade jag som att frivilligheten och det informerade samtycket förmedlade och hade viss betydelse. Lärarutbildarna tillfrågades via e-post. Det kändes naturligt att som anställd på ett universitet använda denna plattform för att kontakta ämneskollegor på andra lärosäten.

Deltagarna aidentifierades och en kodnyckel upprättades som förvarades på en plats skild från det transkriberade datamaterialet och videofilmerna. Datamaterialet sparades också på ett externt minne och förvarades inlåst i enlighet med högskolans rutiner för datahantering. I en av grupperna fick jag tillåtelse att använda några stillbilder för att illustrera sinnesstämningen under det musikaliska lekandet. Dessa deltagare var med andra ord inte aidentifierade för vänner och kollegor, men deras uttalanden aidentifierades i transkriberingen av gruppintervjun.

Den interna forskningsetiken benämns även som forskareetik och handlar om forskarens praktiska hantverkskunnande och reflektionsförmåga i förhållande till etiska frågor och koder för god forskningspraxis. Detta visas bland annat genom transparens och kritisk reflektion över forskningsprocessens alla moment. Forskaretiken berör ”resonemang om etiska frågor som gäller själva hantverket – forskarens ansvar gentemot forskningen, forskarsamhället och samhället i övrigt” (Vetenskapsrådet, 2017, s 12). Forskarens hantverksmässiga förmåga och dess betydelse för både etik och validitet lyfts fram av Kvale et al., (2009) som hävdar att det krävs både tjocka beskrivningar och ett medvetet reflektivt tänkande kring själva forskarrollen i forskningsprojektets alla olika faser, från tema och planering, själva datainsamlingen, analysen och redovisningen av resultatet. Genom tjocka och konkreta beskrivningar görs forskningen och handhavandet transparent och samtidigt trovärdigt. Jag reflekterar mer ingående kring forskarrollen i ett eget avsnitt (se 4.4). Kvale et al. tar upp en viktig aspekt i diskussionen kring forskningsetik. De säger:

”[K]valitativ eticism”. Det är tendensen att se forskning nästan uteslutande i etiska termer, som om forskningens syfte vore att uppnå etiska mål och ideal med tillägget att kvalitativ forskning på ett unikt sätt förkroppsligar sådana ideal ... kvalitativ forskning rymmer lika många komplexa etiska problem som andra former av forskning som bedrivs med mänskliga deltagare. Vår poäng är inte att kvalitativ forskning är särskilt etiskt suspekt, men inte heller att den är särskilt etisk god i sig. (Kvale & Brinkman, 2009, s. 92–93)

Detta är en balansgång som riskerar att skapa tomma ord. Det etiska resonemanget kan inte ses som en garanti för forskningens kvalité. Forskaretiska frågor handlar också om forskarens relation till forskningsuppgiften eller forskningsuppdraget i förhållande till internationellt överenskomna forskningsetiska regler och seder. God forskningssed baseras i Norge som i Sverige på *Den europeiska kodexen för forskningens integritet* (ALLEA, 2018). Principerna är tänkta att ge forskare vägledning i praktiska, etiska och intellektuella problem som är förenade med forskning. Internationella riktlinjer är även en förutsättning för internationellt forskningssamarbete. I stora drag handlar de fyra principerna om tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvarighet (ALLEA, 2018).

Första principen, tillförlitlighet, handlar här om kvalitén på forskningsprojektets utformning och genomförande. I föreliggande avhandling såg jag den beprövade erfarenheten som viktig både för mitt val av ämne, genomförandet och för att våga utmana musikens vedertagna form i förskolan. Forskningsfrågorna kan sägas ha växt fram under en längre tid i en för mig välkänd kontext.

På ett liknande sätt kan ärlighet som rör seriösa avsikter med forskningen kopplas till min beprövade erfarenhet och den kännedom om musik i förskola och förskolläraryrket jag har. Syftet med studien behövde lyftas fram medvetet. Transparens kommunicerades och kunde visas genom tjocka och detaljerade beskrivningar av det som gjordes och det som inte lät sig göras

Respekt till både deltagare och forskningskollegor och samhället i stort handlar om att se på forskning som ett samhällsuppdrag. Det egna forskningsbidraget kan ses som en pusselbit i en större bild, men det är samtidigt viktigt att forskningen tillför något nytt och självständigt. Musikalisk emancipation, som i föreliggande avhandling, kan leda till diskussioner kring vad som kan ses som ett musikaliskt uttryck i förskolan, detta är en fråga som sällan ställs. Sista principen tar upp forskarens ansvarighet för forskningsprojektets hela process från forskningsidé till att kommunicera och diskutera

forskningsresultatet. Här vill jag åter lyfta fram min beprövade erfarenhet av att driva projekt, till exempel skapa och uppföra en musikal tillsammans med en grupp deltagare. Både forskare och projektledare behöver visioner, problemlösningsförmåga, god människokänedom och förmågan att kunna se framför sig det som skulle kunna bli. Det är viktigt att tänka på vad som kan hända med resultatet och texten efter att avhandlingen är bedömd och försvarad. Finns det risk för missförstånd eller feltolkningar av resultatet som skulle kunna förebyggas? Här är kopplingen till kontexten och detaljrikedomen viktig; olika former av transparens behövs, men också stor respekt för hur resultat och diskussion skrivs fram.

4.5.6 Studiens genomförande

Syftet med den iscensatta handlingsfokuserade metoden var att ge deltagarna möjlighet att utifrån egna praktiska handlingar och utforskande få erfarenhet av musikaliskt lekande. Detta var särskilt viktigt i föreliggande studie, då det musikaliska lekandet sågs som en förutsatt brist och något ovanligt som deltagarna förväntades ha liten eller ingen erfarenhet av sedan tidigare. Samtidigt var det musikaliska lekandet igenkännbart och begripligt då det liknar andra musik- och lekaktiviteter både i vardagen och i förskolan och förskolläro-utbildningen. Musiklekandet i de 8 grupperna genomfördes enligt planen på ett likartat sätt (se 4.3).

Det inledande musikaliska lekandet och deltagarnas egna handlingar gjorde den efterföljande gruppdiskussionen både engagerad och avslappnad. Vi hade något gemensamt att tala om, men deltagarna hade också fått ny kunskap och kännedom om sig själva i förhållande till rösten och spontant musikaliskt uttryck. Det är denna kunskap och kännedom om sig själv som definierar de handlingsfokuserade momenten i metoden. Med andra ord var det de tankar och känslor som väcktes under det musikaliska lekandet som låg till grund för den insamlade empirin. Det musikaliska lekandet skapade även en form av relation oss emellan som påverkade delaktigheten och engagemanget i intervjun. Det kändes enkelt att tala och samtalen startade utan omsvep. Deltagarna associerade till sina tidigare erfarenheter och berättade spontant om sig själva. Jag upplevde inte att mina olika roller som både forskare och

forskningsobjekt (Bourdieu, 1999) överskuggade eller styrde deltagarnas egna tankar; det centrala var det som väcktes i var och en i samband med själva interaktionen och lekandet.

Som jag redan nämnt genomfördes gruppintervjun som planerat, förutom det momentet då vi tillsammans skulle titta på videoinspelningen från det gemensamma musikaliska lekandet. Idén om att i slutet av gruppdiskussionen tillsammans titta på några korta videosekvenser från det musikaliska lekandet (*stimulated recall*) visade sig tidsmässigt allt för optimistisk. Detta moment lyckades jag inte genomföra konsekvent i alla grupper på grund av tidsbrist och tekniska problem. På samma gång bidrog den empiri som dock samlades in till att lyfta fram deltagarna syn på och visade intresse.

Metoden *stimulated recall* hade också till uppgift att skapa lite distans för deltagarna i rollen som åskådare. Så här i efterhand kan jag konstatera att deltagarna hade ganska svårt att sätta ord på sitt eget och varandras agerande utifrån ett mer musikdidaktiskt perspektiv. Deltagarnas kommentarer kunde framstå mer som beskrivande referat än reflektioner. Deltagarna kände kanske att de förväntades tala om det musikaliska lekandet på ett ämnesspecifikt sätt, samtidigt som det musikaliska lekandet upplevdes som något annat än de gemensamma musikaktiviteter som de var vana vid. Deltagarna beskrev det som skedde även utifrån drama och låtsaslek. Momentet med *stimulated recall* hade kanske fungerat bättre om det hade genomförts återkommande vid flera tillfällen. Samtidigt var jag mån om att både det inledande musikaliska lekandet och gruppintervjun skulle ske samtidigt så att gruppen var intakt. Trots att momentet inte genomfördes som det var tänkt i alla grupper anser jag att den gemensamma videoanalysen bidrog till en rikare beskrivning och skapade en ökad trovärdighet genom deltagarnas reflektioner kring det som skedde. Tracy (2010) anser att trovärdighet i kvalitativ forskning kan skapas utifrån rika och konkreta beskrivningar av datamaterialet och flerstämmighet då deltagarnas och reflektioner tas tillvara och upplevelser tas tillvara.

Jag bestämde mig även tidigt för att bjuda deltagarna på något att äta, en trevlig gest, men framför allt en nödvändig åtgärd för att hålla energin uppe då intervjuerna ofta låg på eftermiddagen eller tidig kväll i samband med förskolornas stängning. Varje träff bestod av två olika moment á 60 minuter och den inledande musiklekstunden var

så pass intensiv att det behövdes både kaffe och något att äta för att deltagarna skulle orka ta sig an själva gruppintervjun. Den enkla förtäringen skapade en avslappnad och vardaglig stämning och lade grunden till ett mer informellt samtal, en som jag ser det inte oviktig detalj. Det negativa var att slammer och otydligt tal kunde försvåra hörbarheten en aning under transkriberingen, men det var inget stort problem. Då jag inte ville överstiga tidsgränsen som var satt till 120 minuter per grupp fick ätandet ske parallellt med gruppintervjun.

Studien genomfördes på ett tillfredställande sätt och studiens design möjliggjorde för att samla ett rikt material. Mitt deltagande och införandet av det musikaliska lelandet kan uppfattas både som en intervention och aktionsforskning. Skillnaden var att jag i min forskarroll inte strävade efter förbättring eller utveckling av metoder, utan det musikaliska lelandet var snarare ett praktiskt exempel på dissensus och ett ifrågasättande av hegemoni, då jag initierar för sammanhanget alternativa sätt att musicera tillsammans. Även det vokala självuttrycket kan beskrivas som ett ifrågasättande av musikalisk hegemoni och emancipation då jag gav bort en del av min makt. Med andra ord användes begrepp som är centrala i avhandlingen i praktiken utan att det sades högt.

När tanken kring det strategiska urvalet mötte verkligheten fick pragmatism även påverka urvalet. Jag fick ändra på kravet att träffa deltagare från samma arbetslag och jag kunde inte fullfölja ambitionen med att ta med förskolor som definierade sig som musikförskolor. Urvalet påverkades även av frivilligheten, då man kan förmoda att de som tackade ja till att delta var positivt inställda till musik. Urvalet skulle också kunnat se ut på ett annat sätt beträffande kön, etnicitet, upplevd musikalitet med mera och det diskuterar jag även i avsnittet om förslag till fortsatt forskning (7.2). Jag är dock glad att jag kunde engagera och skapa grupper av deltagare utifrån de tre yrkesgrupperna och yrkeskompetenserna och de två länderna, något som jag anser skapar ett vidgat perspektiv. Problemet med snedfördelning mellan könen både inom förskolan, men också när det gäller musikpedagogik för yngre barn och förskollärarytbildning är stor. Andelen kvinnor födda i Sverige med medelklassbakgrund inom förskollärarytbildningen antar jag vara hög utifrån de kollegor man träffar och deltagare på olika former av konferenser, det avspeglar sig

även inom höge musikutbildning och vilka som väljer inriktningar mot barn. För att få ett annat urval av deltagare krävs förmodligen ett omfattande arbete i ett större projekt som är väl förankrat, inte ett enskilt doktorandprojekt. Representationen kring musik i förskolan är med andra ord ett problem som behöver belysas och tas på allvar.

4.6 Reflexiv tematisk analys

Tematisk analys används och finns beskriven i en rad olika varianter utifrån olika vetenskapsteoretiska perspektiv. I denna studie har jag utgått från Braun och Clarks (2006; 2019) föreslagna struktur och förhållningssätt till en kvalitativ reflexiv tematisk analys som bygger både på systematik, flexibilitet och reflexivitet. Deras steg-för-steg-modell ska förstås som ett medvetandegörande verktyg och analysen måste ses i ljuset av och anpassas till forskningsprojektets specifika kontext, metodologi och forskningsfrågor.

Den reflexiva tematiska analysen bygger i föreliggande studie på deltagarnas subjektiva upplevelse och tolkningar av musikaliskt lekande. Den uppfattade innebörden i både individuella uttalanden och kortare sekvenser i dialogform har översatts till påståenden som skapar teman oavsett hur de har varit formulerade. Allas sätt att uttrycka sig språkligt har på så vis varit viktiga för analysen som helhet. Samtidig tror jag att ett visst språkbruk omedvetet påkallar uppmärksamheten mer hos mig som både forskare och praktiker, då känns det bra att det inte varit den språkliga uttrycksförmågan i sig som studerats, utan innebörden i det uttryckta och hur det kan påverka det musikaliska lelandet i förskolan.

Den reflexiva tematiska analysen har möjliggjort även för en mer kritisk analys av meningen i det uttryckta och de teman som har genererats. Det svåra har varit att som forskare förhålla sig kritiskt reflekterande till sina tidigare kunskaper och erfarenheter. Braun & Clarks (2006; 2019) sätt att handskas med transkriberade gruppintervjuer har skapat både distans och klarsyn genom att lägga fokus på parallella tolkningar av innebörden i det transkriberade intervjumaterialet. Detta förhållningssätt har uppfordrat mig som forskare att försöka förstå det som sades på flera sätt. Resultatet har prövats även utifrån existerande teoretiska resonemang, med syfte att koppla

förståelsen till något mer och till något annat, inte självklart riktigare eller bättre, men utifrån en vilja att fördjupa och problematisera resultatet. Den reflexiva tematiska analysen förutsätter en öppenhet för det som har sagts och hur samtalen utvecklade sig under gruppdiskussionen. Det handlar inte om att söka efter på förhand formulerade kategorier eller argument för att passa någon speciell teoretisk förklaringsmodell (jfr Braun & Clarke, 2013). Analysen kan beskrivas som både beskrivande och teoridrivna då de teoretiska resonemang jag redogjort för har påverkat min förförståelse och mitt kritiska tänkande.

4.6.1 Analysens genomförande

Här följer en beskrivning av analysen utifrån de sex faser som formar den reflexiva tematiska analysens genomförande och förhållningssätt (Braun & Clark, 2006; 2019). I analysen identifierade jag mina data först som koder. Koder skapades utifrån hela datamaterialet. Braun och Clarke kallar det *complete coding*, ”...identify *anything* and *everything* of interest or relevance to answering your research question, within your entire dataset” (Braun & Clarke, 2013, s. 206). Ett ”botten upp”-perspektiv, som innebar att jag ville förhålla mig öppen till det som sades och uttrycktes under intervjuerna och inte leta efter uttalanden som passar till på förhand formulerade teman. Koden skulle identifiera något intressant i materialet och dessa koder skapade i nästa steg ett antal teman. Både koder och teman kunde förändras under själva analysarbetet och fick då ny betydelse i förhållande till andra koder och övergripande teman. Det handlade om att vara öppen och reflexiv, och inte rusa iväg för att snabbt formulera olika teman, då risken fanns att temat blev ytligt och sammanfattande istället för mer komplext och fördjupat.

1. Bekantandet med datamaterialet

Redan under transkriptionen började själva tolkningen av materialet, eller som i denna studie, under den inledande musiklekstunden då jag började fundera över det som deltagarna (även jag själv) hade sagt och gjort. Det noggranna lyssnandet gjorde det transkriberade datamaterialet rikare och samtidigt mer paradoxalt när deltagare visade sig byta ståndpunkt eller uttryckte sig motsägelsefullt. Utifrån ljudupptagningarna

upptäckte jag även fragment från samtalen som jag inte hade uppfattat innan. Efter transkriptionen läste jag igenom intervjuerna flera gånger och strök vissa passager som inte kändes relevanta i förhållande till syfte och forskningsfrågor som till exempel diskussioner kring deltagarnas arbetsförhållanden eller långa stycken då någon deltagare berättar om tidigare upplevelser och erfarenheter. Jag reflekterade även över det som överraskade mig, det som inte hände i samband med det musikaliska lekandet (se loggbok 4.5.2). Som forskare förde jag med mig både det nya och det gamla in i analysarbetet. För att göra analysen mer transparent för läsaren beskriver jag några exempel på situationer som uppstod i samband med det musikaliska lekandet genom det inifrånperspektiv som jag delvis hade i samband med det musikaliska lekandet. Dessa beskrivningar gjordes i form av 5 vinjetter som också beskriver några av de aktiviteter som vi gjorde. Jag tog även stöd från deltagarnas uttalande kring dessa aktiviteter för att försäkra mig om att det jag uppfattade hade hänt också bekräftades av någon annan. Rekapitulerandet var ett tydliggörande även för mig som forskare och min egen förståelse av både forskningsprojektet och det som hände och ett sätt för mig som forskare att bekanta mig med datamaterialet

2. Genererandet av koder utifrån det transkriberade datamaterialet

Hela det transkriberade materialet granskades och kodades systematiskt. Korta utdrag från texten som väckte mitt intresse i förhållande till syfte och forskningsfrågor beskrevs kort och bildade en kod. Samma textavsnitt kunde innefatta flera betydelser och därmed generera flera koder. Koderna formulerades som påståenden och förväntades fånga någon form av mening i texten. Hela materialet granskades, men det urval som gjordes uteslöt också delar av texten som jag tidigare nämnt. Samtidigt var det viktigt i detta skede att inte värdera koderna med tanke på kommande teman, utan bejaka allt som upplevdes som meningsfullt. Proceduren upprepades och detta var centralt för alla steg i analysen. Koder förändrades, slogs ihop eller separerades till flera olika koder. Analysmetoden krävde tid, systematik och kreativitet då analysen byggde på reflektion och omtolkningar. Denna del av analysen är ett första steg där jag som forskare måste vara öppen men det är samtidigt viktigt att reducera materialet så att det

blir hanterbart och överskådligt genom viss organisering i stora drag. Terry beskriver det så här:

There are no "right" or "wrong" codes: codes generated need to be meaningful to the researcher, capturing their interpretations of the data, in relation to their research question. However, it is good to remember that coding is a process both of data reduction ... and a way of starting to organize the data and researcher observations of it into patterns. (Terry et al., 2017, s. 26)

En kod behöver kunna stå för sig själv och vara begriplig även utan stöd från ett transkriberat citat. På så sätt upptäcks om koderna håller måttet innan nästa steg, då koderna ska slås ihop och göras om till teman (Terry et al., 2017). En utmaning var att verkligen läsa texten med ett öppet sinne och inte frestas att sammanfatta deltagarnas svar och åsikter.

Jag prövade mig fram och hittade ett sätt att koda materialet manuellt utan något specifikt digitalt kodningsprogram. Enkla tabeller skapades i Microsoft Word som skrevs ut och sedan klippte jag ut remsor med både ursprungscitat och mina tolkningar var för sig. Braun och Clark (2018) förespråkar lösa lappar som kan flyttas runt och ändras; de hävdar till och med att den tematiska analysens flexibilitet och reflexivet riskerar att begränsas om vi förlitar oss enbart på digitala kodningsprogram. En förklaring är att dessa program är gjorda för mer kvantitativt utformade analyser där möjliga kategorier finns med från början. Om kodningsprogram används som ett rent sorteringsverktyg för att underlätta analysen finns risken att processen påskyndas och att förändrandet av koderna inte framstår som lika viktigt.

För min del handlade valet av ett manuellt förfarande även om tidsbrist och att kodningen skulle genomföras mitt i sommaren. Det skulle ha tagit tid att få tillgång till NVivo, samt varit tidskrävande att lära sig programmet. Om kodningen inte hade fungerat, om mängden teman hade varit omöjligt att överblicka eller om jag hade haft en annan kodningsstrategi hade jag planerat att använda mig av något nedladdningsbart gratisprogram som exempelvis HyperRESEARCH. Den bärande idén med denna typ av reflexiv tematisk analys handlar just om den pågående omstruktureringen och fördjupningen av både förståelse och tolkning, där omläsning av både koder och teman

leder till omformuleringar under hela analysarbetet samt att vissa teman framstår som mindre intressanta.

Jag sparade koderna vid varje nytt steg i processen så att alla förändringar finns dokumenterade. Vissa koder blev fortsatt omformulerade under analysens gång. Rent praktiskt gjorde jag enkla tabeller i Word. I vänster kolumn skrev jag ned själva textutdraget som var intressant i sin helhet och till höger den/de koder som jag fann passande till det specifika exemplet, samt vilken intervju och vilken sida i transkriptionen jag hade hämtat citatet från. Nedan är två exempel från den initiala kodningen som visar att samma textutdrag kan tolkas på olika sätt och då ligga till grund för olika teman.

Tabell 5. Exempel från den inledande kodningen

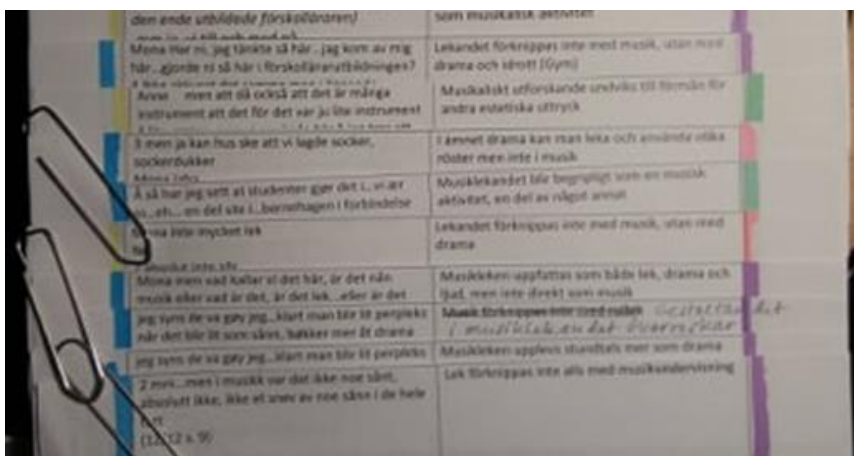
Textutdrag från transkriptionen	Kodat som
<p>Mona: ni lekte sången?</p> <p>Tess: ja, men precis...egentligen så, fast jag blir så styrd i sång... mer än i ljud ...</p> <p>Sofia: ja, men det blir nog jag också</p> <p>Tess: ja, att det blir...</p> <p>Sofia: eller liksom att man har en handdocka eller figurer, då kan man göra ljud</p> <p>Tess: ja</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sång är svåra att förändra, det finns en stark respekt och uppförandepraxis som styr 2. Handdockor inspirerar till vokalt självuttryck, lek och improvisation med rösten <p>Dessa koder skrevs ut som två olika remsor</p>
<p>Sen är det ju lite svårt för vi har så många olika åldrar, så det kan liksom, det ballar ur helt... skulle alla med, men det behöver man ju inte ha. Om alla skulle vara med då skulle det bli svårt, då skulle ingen höra nåt till slut...utan då skulle det bara bli...</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Blandade åldersgrupper upplevs som ett problem om man ska uttrycka sig spontant och lekfullt med rösten i förskola 2. Spontant lekfullt musikuttryck med rösten skapar kaos om man är för många barn 3. Det spontana låtandet väcker rädslan för att tappa kontrollen <p>Dessa skrevs ut som tre remsor</p>

Innan jag klippte ut varje kod till en remsa, färgades varje A-sida i vänstermarginalen med gult eller blått som symboliserade de två länderna, och högermarginalen färgades rosa, grön eller lila beroende på vilken yrkesgrupp textunderlaget kom från. På så vis kunde jag se om det var något tema som bara bestod av utsagor från ett av länderna eller om det var en specifik yrkesgrupp som hade uttalat sig likartat. Trots att jämförandet inte var ett mål i sig så har det känts relevant att nämna en viss yrkeskategori vid några tillfällen. Jag har noterat att de allra flesta teman innehåller koder från båda länderna och de tre yrkeskategorierna, vilket i sig är intressant.

Ytterligare ett dokument skapades när hela materialet var kodat, där alla enskilda koder skrevs in var för sig tillsammans med det ursprungliga citatet som genererat koden. Jag förde fortlöpande anteckningar utifrån tankar och idéer som dök upp i samband med analysarbetet, ett viktigt dokument att luta sig mot i samband med definierandet av varje tema och den överordnade berättelsen.

3. Genererandet av teman

I detta steg sorterades alla koder under möjliga teman som mejslades fram i en första omgång. Koder och teman värderades och fördjupades utifrån vad som var mest centralt för helheten och vad som hamnade utanför. Sökandet efter centrala idéer och mönster i materialet var viktigt för att fånga den överordnade berättelsen. En speciell kod som uppfattades som central kunde bilda ett tema genom att jag slog samman liknande koder. Därefter klippte jag ut varje tolkning som pappersremсор, för att kunna sortera respektive kod och tillhörande textavsnitt i olika och möjliga temahögar. När en första uppdelning var färdig hade jag ett antal högar av koder som bildade underlag för kommande teman.



(Bild 1)

Jag använde mig av post-it-lappar för att pröva möjliga formuleringar av tänkta teman och sorterade om remsorna upprepade gånger för att till slut komma fram till det slutgiltiga innehållet i högarna och dess teman. Lösa lappar sparades och användes som underlag för nästa genomläsning. Själva plockandet och läsandet på lapparna gav mig även en känsla för de olika temahögarnas omfång; små grupper som var för lika kunde slås ihop med varandra och stora spretiga grupper delades upp i flera mindre. Över 500 koder sorterades och bildade slutligen 57 teman (se bilaga 2). Avslutningsvis undersöktes hur koder och teman stämde överens, både inom varje tema och i förhållande till hela datamaterialet.

4. Granskandet av potentiella teman

Den bärande idén med den typ av reflexiv tematisk analys som jag använt handlade om vikten av en pågående omstrukturering och fördjupning av både förståelsen och tolkning, där omläsning av både koder och teman ledde till omformuleringar under hela analysarbetet. Rent konkret använde jag ett stort papper och post-it-lappar i olika färger som kunde flyttas runt, och jag skapade olika tankekartor och tabeller i PowerPoint för att visualisera kopplingar mellan huvudteman och underteman. Olika sätt att ordna materialet skapade varianter på större teman; även dessa teman testades mot varandra. Ganska tidigt såg jag motsatser i koderna mellan det ”lätta” och det ”svåra”. Deltagarna tyckte att det var lätt att leka under det musikaliska lekandet, men svårt att leka i förskolläraryrollen. Jag uppmärksammade även deltagarnas intresse för mitt sätt att leda det musikaliska lekandet. Det temat kallade jag ”den deltagande pedagogen” som

handlade om att jag som ledare bara började leka utan att berätta vad de skulle göra. Dessa tre huvudteman höll jag fast vid ganska länge och försökte sortera utifrån dessa på olika sätt, men det skapade inga nya frågor, utan jag hade snarare låst fast analyserandet i konstateranden (se bilaga 3). Jag insåg att jag delvis behövde börja om för att kunna se något nytt, vissa teman delades därför upp och andra slogs ihop och några lades åt sidan som ”kanske teman”.

5. Definierande och namngivande av avhandlingens teman

Både skrivandet av avhandlingen, argumenterandet och reflektionen skedde parallellt så att analysen kunde leda fram till avgränsade och relevanta definitioner av ett antal teman och underteman. Utifrån de 57 teman (se bilaga 2) skapades och namngavs slutligen 7 huvudteman och 16 underteman (se bilaga 4). På nästa sida visas dessa 7 tidiga huvudteman i tabell 6.

Tabell 6 Tidiga huvudteman

Tema 1: Att jag som ledare börja leka utan att säga något väcker förvåning och en känsla av handlingsfrihet
Tema 2: Lekandet förknippas inte med musik
Tema 3: Lekfullheten är eftersträvansvärd
Tema 4: I lekandet blir vi annorlunda
Tema 5: Att delta i och leda musiklek kräver stort mod
Tema 6: Musiklekandet måste ha ett syfte
Tema 7: Lek eller allvar – behovet att framstå som seriös

De teman som visas i tabellen ovan låg initialt till grund för framskrivandet av resultatkapitlet. Dessa teman skapades utifrån en kritisk forskningsansats som ifrågasatte den uttryckta mening och påståenden som genererats i analysarbetet (Braun & Clarke, 2013). Definierandet klargjorde skillnader mellan teman. Avslutningsvis

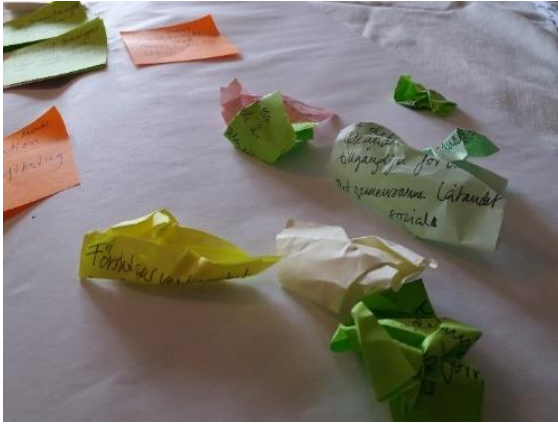
undersöktes hur koder och teman stämde överens, både inom varje tema och i förhållande till hela datamaterialet.

6. Det parallella skrivandet och analyserandet av avhandlingen

Denna del av analysen var mer reflexiv och teoridriven. Även här uppmärksammades om huvudteman tillsammans med underteman var tillräckligt distanserade till andra teman. Det var i denna fas som teman i vissa fall måste överges, trots att de upplevdes som relevanta. I samband med att resultatkapitlet skrevs fram insåg jag att jag behövde minska ner innehållet ytterligare för att skapa en begriplig och angelägen analys. De 7 huvudteman som jag hade skrivit fram var intressanta, men skapade inte en tydlig helhet, utan fick istället ingå som underteman i resultatkapitlet. När jag insåg att jag återigen behövde göra en stor förändring gick jag tillbaka till mina forskningsfrågor och insåg att det behövdes ytterligare avgränsningar utifrån avhandlingens syfte för att undersöka vad som gör det möjligt eller hindrar deltagarna från att delta i ett musikaliskt lekande. Efter att på nytt ha sorterat mina teman utifrån den andra forskningsfrågan: hur argumenterar förskollärare och förskollärarytbildare för att pedagoger bör delta eller inte bör delta i musikaliskt lekande? kunde jag se de repressiva argument som deltagarna använde för att förklara varför förskollärare inte bör delta i musikaliskt lekande. I ytterligare en hög låg argument som jag sammanfattar som möjlighetsbetingelser som också är ett svar på samma forskningsfråga och beskriver argument för att förskollärare ska delta i det musikaliska lekandet, som exempel att som ledare ge bort en del av sin kontroll. Inledningsvis kom tre repressiva argument att bilda ett huvudtema bestående av psykologiserande argument, pedagogiserande argument och trivaliserande argument. Slutligen bildades ytterligare ett repressivt argument, det elitiserande. Det skapades även ett tredje huvudtema som beskriver förskollärarnas musikaliska lekande, detta som svar på den första forskningsfrågan: hur beskriver förskollärare och förskollärarytbildare sina upplevelser av att delta i musikaliskt lekande?

De teman som då kvarstod bildade en logisk helhet utifrån forskningsfrågorna samtidigt som det gavs utrymme för både det komplexa och paradoxala i

datamaterialet. Avslutningsvis undersöktes hur koder och teman stämde överens, både inom varje tema och i förhållande till hela datamaterialet.



(Bild 2)

Det slutliga skrivandet och formulerandet av forskningsrapporten var fortsatt en del av analysen. Det var krävande, jag fick hela tiden påminna mig om att jag skulle berätta en historia, inte sammanfatta det deltagarna sagt. Analysen kontextualiserades och skrevs som en sammanhållen berättelse av teman och citat och fördjupades i relation till tidigare forskning och de valda teoretiska perspektiven. Den analyserande och reflekterande processen har fortsatt in i diskussionen och under färdigställandet av avhandlingen. Förutom den språkliga analysen tolkades även handlingar och olika sinnesuttryck som kom till uttryck under det musikaliska lekandet. Med hjälp av videoobservationer (*stimulated recall*) och loggboksanteckningar beskrevs de aktuella situationerna i en mer narrativ form (5.1).

5 Resultat

Förutom den språkliga analysen som jag redogjorde för i 4.6.1, beskrev och, i någon mån, även tolkade jag i studien handlingar och olika sinnesuttryck som kom till uttryck under det musikaliska lekandet. Med hjälp av videoobservationer (*stimulated recall*) och loggboksanteckningar har de aktuella situationerna beskrivits, delvis i en mer narrativ form i resultatkapitlets första del. Resultatet från den reflexiva tematiska analysen delades upp i tre avsnitt: 5.1 ”Förskollärares musikaliska lekande”, där deltagarnas upplevelse av att leka och deras agerande i samband med det musikaliska lekandet beskrivs; 5.2 ”En repressiv argumentation”, som beskriver hur förskollärare motverkas och hindras att ta egna initiativ och delta spontant i ett musikaliskt lekande; 5.3 ”Möjlighetsbetingelser för musikaliskt lekande”, vars teman visar exempel på förutsättningar för både ledande och deltagande i det musikaliska lekandet.

De olika deltagarkategorierna presenteras i parentes i slutet av varje citerat textutdrag, tillsammans med viktet land citatet kom från (beteckningen N = Norge, S = Sverige). Som tidigare nämnts användes begreppen förskollärare och förskollärarytbildare i både de norska och svenska beskrivningarna. I texten markerades underteman och centrala beskrivande ord från analysen med kursiv stil.

5.1 Förskollärarnas musikaliska lekande

Med utgångspunkt i fem aktiviteter från det musikaliska lekandet gavs exempel på förskollärarna och lärarutbildarnas upplevelse av och deltagande i det musikaliska lekandet. Exempelen återger de situationer som deltagarna själva relaterade till i gruppdiskussionen och beskrivs kortfattat som vinjetter för att skapa förståelse hos läsaren både för det som hände under det gemensamma lekandet och visa kopplingen till gruppdiskussionerna. Vinjetterna ska ses som representationer och beskrivningar som gällande för alla de 8 grupperna då det musikaliska lekandet genomfördes på ett likartat sätt, med undantag för beskrivningen av den hemliga lådan som är en beskrivning av undantaget (s. 128).

Att leka vokalt med leksaksbilar var en av de aktiviteter som informanterna deltog i under det gemensamma musikaliska lekandet. ”Bil-leken” tog sin början utan inledande verbala förklaringar eller explicita instruerande gester. Lekandet startade då jag som ledare och deltagande observatör själv började leka.



(Bild 3)

”Bil-leken”: Aktiviteten startade med att varje deltagare fick en leksaksbil i sin hand. Utan någon kommentar eller instruktion började jag låta som en bil och köra iväg med leksaksbilen, först på golvet, sen upp för ena benet och över till en deltagares rygg. Efter några sekunder började alla härma mitt beteende och själva ”köra” omkring och göra ljud med sina leksaksbilar. Ljudet blev starkare och intensivare och nya röstljud uppstod. Alla tog egna initiativ och härmade den de mötte med blicken eller med leksaksbilen i handen. Leksaksbilarna körde efter varandra. Några bytte körriktning, krockade och voltade i slowmotion. I interaktionen blandades ”motorljud” med skratt och kommentarer. Efter några minuter sänkte jag hastigheten och ”motorljudet” blev svagare. Jag började köra långsamt med leksaksbilen, samtidigt som jag upprepade ordet parkera och stannade bilen mitt på golvet. De andra följde mitt exempel och parkerade sina leksaksbilar i en rad bredvid min bil.

De videobaserade observationerna som genomfördes tillsammans med deltagarna i samband med gruppdiskussionen gav exempel på hur det musikaliska lekandet kunde starta utan instruktioner. Olika former av musikaliskt lekande prövades (bilaga 1) och genomfördes på ett likartat sätt i alla de åtta grupperna. Som ledare ville jag undvika muntliga förklaringar för att minska intresset hos deltagarna för att värdera det som uttrycktes och sträva efter att ”göra rätt”. Det var interaktionen som var i fokus för det

musikaliska lekandet. Lise betonade i intervjun hur snabbt deltagarna involverades i lekandet och att det kändes självklart att delta; hon uttryckte det så här:

Lise: Da du satte i gang ble vi jo med med en gang. Ja, det var helt naturlig å bare bli med, bare herme etter deg. Jeg synes det var enkelt. (förskollärare N)

Lise lyfte i citatet fram upplevelsen av hur direkt alla deltagare började leka. Utifrån det inspelade videomaterialet föreföll deltagarnas fokus riktas mot både den vokala och kroppsliga interaktionen, något som visade sig i den omedelbara responsen. Deltagarnas gensvar beskrevs på ett liknande sätt som i citatet ovan i mina loggboksanteckningar, där jag kommenterade deltagarnas glädje.

Jag överraskades av den entusiasm och leklust som bubblade upp, samt att vi härmade varandra i stor utsträckning. Det kändes naturligt att vara nära någon annan, följa efter, knuffas och krocka lite grann. Även ljudnivån var hög och ljuden omväxlande. Jag upplevde både som deltagare och observatör att alla var engagerade och hade roligt. (från mina loggboksanteckningar S, 2017-08)

I loggboksanteckningarna framträdde deltagarnas respons på ”bil-leken” som överraskande, trots att ”bil-leken” hade som planlagt syfte att rösterna skulle användas i lekandet på ett liknande sätt som barn gör när de leker och hur spontant lekande beskrivs i tidigare forskning (Young, 2006; Sundin, 1995; Bjørkvold, 1985). Men till skillnad från barns lek utfördes lekandet med bilar av en liten grupp förskollärare och förskollärarytbildare. Trots detta framstod det naturligt att bara härma och gå med i lekandet; det krävdes inget medvetet övervägande utan det tycktes ske av sig självt (se citatet med Lise ovan). Det var inte i första hand deltagarnas handlingar som överraskade mig utan intensiteten i interaktionen och deltagarnas visade glädje av att delta och ta egna initiativ i det informella lekandet och låtandet tillsammans med mig som forskare och med andra vuxna.

Lotta, en av de svenska förskollärarna, uttryckte förvåning när vi i efterhand tittade på videoinspelningen, då både ljuden och intensiteten i det musikaliska lekandet stegrades. Hon sade: ”Oj, vad det drog iväg!”, då det lektes med bilar och skapades motorljud och ljudeffekter till bilarnas rörelser, vilket liknar barns sätt att låta när de leker (jfr Young, 2006). Citatet nedan beskriver hur en administratör reagerade på de

ljud som det musikaliska lekandet genererade och som hördes inifrån personalrummet när vi genomförde datainsamlingen i en av grupperna:

Utan förvarning rycker en administratör från ett intilliggande kontor upp dörren mitt under vårt musikaliska lekande, lekandet stannar upp och administratören tittar lite förvirrat på oss. Administratören mumlar något om att hon trodde att det var barn som var i personalrummet utan tillåtelse. (från mina loggboksanteckningar N, 2018 - 01)

Administratörens reaktion antydde att vår interaktion upplevdes som lek på ett liknande sätt som barn leker. Även deltagarna associerade sitt agerande till barns sätt att vara när de såg sig själva i videoinspelningen. Här ett exempel från en av gruppintervjuerna:

Gro: Vi ser ut som barn, vet du, när vi går...

Lise: Du ble litt barn der.

Gro: Heeeh. (Alla skrattar)

Lise: For vi er mikrofoner! [...]

Kari: Tok helt av, liksom. (förskollärare N, *stimulated recall*)

Citatet visar exempel på hur Kari överraskades av sitt förändrade sätt att vara i det musikaliska lekandet, både rörelsemässigt och vokalt: ”Tok helt av, liksom”. Deltagarna uttryckte att de var roade av denna förvandling under det musikaliska lekandet. Det förändrade beteendet var inte överenskommet utan uppstod i stunden och blev meningsfullt just i den specifika leksituationen (jfr Huizinga, 2004; Skovbjerg Karoff, 2014/2016; Sutton Smith, 1997).

Nästa exempel beskriver hur deltagarna gestaltade olika roller i en berättelse, även den som en form av improvisation. Vi lekte och sjöng sången *Sopbilen* (Wieslander, 1993). Sången skildrar en sopåkare som åker runt i en sopbil och hämtar sopor. I leken användes ingen rekvisita utan en fiktiv lekvärld skapades utifrån sången och berättades och illustrerades med vokala ljud, ljudillustrationer⁹ och pantomimer.

⁹ ”Ljudillustrationer” används som begrepp i samband med filmberättande, talteater- och musikteatersammanhang (en åskmaskin fanns på Drottningholmsteatern redan på 1700-talet) och inom musikskapande och ljudutforskande aktiviteter i pedagogiska sammanhang.

”Sopbilen”: Vi samlades mitt på golvet och jag började sjunga sången ”Sopbilen” i sin helhet några gånger, sedan sjöng vi sången en fras i taget tillsammans (*call and response*). En av deltagarna fick uppdraget att vara sopbilens chaufför, resterande deltagare tilldelades uppdraget att vara sopåkare. Jag ”hoppade in” i ”låtsassopbilen” genom att ställa mig bakom den som skulle ”köra”; de andra tog efter mitt beteende. Ljud skapades som beskrev hur dörrar öppnades och stängdes och hur motorn startade och bilen åkte iväg. Vi sjöng ”sopbilen är stor och stannar där vi bor” samtidigt som vi förflyttade oss runt i rummet i samma formation med korta steg. När ”sopbilen” stannade och börjar ”backa”, härmade deltagarna en tänkt backsignal med ett ljusst och rytmiskt röstljud.

Sjungandet togs upp igen när motorljudet tystnat. Sångtexten lyder ”åkarna går in till oss och hämtar våra sopor”. Det ordlösa berättandet med ljud fortsatte och ”sopåkarna” började ljudligt hämta tunnor med skräp som ”tömdes” i den stora öppningen längst bak på ”sopbilen”. Åkarna tryckte på en osynlig knapp som startade den stora kvarnen som malde ner soporna. Grova knarriga röstljud som talsång gestaltade ”malandet” och sången fortsatte med fraserna ”kross kross kross, motor motor motor”. Själva ”krossandet” förstärktes visuellt med vridande handrörelser och rösterna växlade mellan grovt knarrande ”kross kross kross” och brummande motorljud ”motor motor motor” i ett lågt röstläge.¹⁰

Deltagarnas växlande mellan korta sångfraser och ljudillustrationer liknade det sätt barns spontana låtande och musicerande i samband med oordnad lek beskrivits tidigare (Bjørkvold, 1985; Pond, 1981; Sundin, 1995; Vestad, 2013; Young, 2006). Växlandet mellan tal och sång kommenterades av deltagarna i gruppdiskussionen och de beskrev upplevelsen av att använda rösten till både sång och ljud som ovan, vilket tolkas som att förändring förutsätter en ledare som legitimerar nya sätt att leka och låt. Rita uttryckte det så här:

Rita: Jeg bruker lyder, som du gjorde, men ikke... sånn som jeg opplevde at du varierte mellom sangstemme og lyd. (förskollärautbildare N)

Det uttrycktes även en viss osäkerhet hos några av deltagarna i samband med gruppintervjun då det musikaliska lekanDET i vissa delar hade uppfattats som dramaämnet i lärarutbildningen. Trots denna tveksamhet deltog alla i lekanDET på ett

¹⁰ Sopbilen är stor och stannar där vi bor. Åkarna går in till oss och hämtar våra sopor. Kross kross kross, motor motor motor. (text och musik, Wieslander, 1993).

liknande sätt. Växlandet mellan att sjunga och att gestalta handlingen i sången med röstljud upplevdes både överraskande och kul. Liv uttryckte det så här:

Liv: Jeg synes de var gøy, jeg. Klart man blir litt perpleks når det nesten bikker over i drama.

Ellen: Mm....

Liv: Men jeg synes det var gøy. (förskollärare N)

I gruppintervjun framkom även en viss osäkerhet kring själva sjungandet av sången i förhållande till ljudillustrerandet. Bente i citatet nedan beskrev att hon blev förvirrad av sjungandet när två av sångfraserna bestod av en kombination av både sång, tal och berättande med ljud, och denna oklarhet skapade viss osäkerhet kring hur hon skulle låta. Rädslan för att göra fel kopplades enbart till denna aktivitet som handlade om att sjunga en specifik sång på ett annorlunda sätt. Bente efterfrågade riktlinjer för hur röstljuden ska framföras.

Bente: Det var litt sånn, skal vi syngje noe som: mo-tor, mo-tor, mo-tor ... eller skal vi si schk, schk, schk? (gungar i knäna). (förskollärare N)

I grunden verkade det finnas behov hos deltagarna att göra rätt och de förväntade sig att det fanns en ledare som tog kontrollen och legitimerade låtandet. Samtidigt beskrev filmsekvenser, loggboksanteckningarna och deltagarnas egna uttalanden att de hade förmåga att ta egna initiativ och spontant förändra både rösten och agerandet. Deltagarna upplevde det vokala och kroppsliga interagerandet som medryckande samtidigt som deltagandet uppfattades som fritt. Det var enkelt för alla att delta i det musikaliska lekandet och deltagarna föreföll vara roade av att utforska olika röstuttryck.

5.1.1 Leksakernas inverkan på det musikaliska lekandet

I samband med det gemensamma lekandet användes konkreta ting som inspiration i vissa av aktiviteterna (se 4.3 och bilaga 1). Dessa föremål definierades som leksaker och de hade till uppgift att stimulera lekandet och den musikaliska interaktionen. De

fem aktiviteter där leksaker användes beskrivs i detta kapitel och de specifika situationer jag valt att lyfta fram är kopplade till gruppintervjuerna då deltagarna diskuterade olika videoklipp från det inspelade datamaterialet. Urvalet gjordes utifrån en önskan att involvera deltagarnas kommentarer av att se sig själva delta i det musikaliska lekandet och på så vis förmedla ett deltagarperspektiv som motvikt till den musikdidaktiska diskussion som fördes.

Leksaker tycktes underlätta för det musikaliska lekandet. Deltagarna återkom ofta till leken med bilarna i diskussionen kring det gemensamma musikaliska lekandet (se avsnitt 5.1). I citatet nedan diskuterar de småbilarnas roll i en av grupperna:

Mona: Gjorde det nånting med lekandet, att vi hade bilarna? [...]

Lena: Men det är ju lättare.

Pia: Men det tar ju bort fokus [...] från sig själv när man har ett...

Lena: Än om man skulle gå runt själv (O-O-O...) [Lena o-ar växelvis uppåtgående och nedåtgående glissandon med rösten, allmänt skratt]

Agneta: Det skulle kännas väldigt jobbigt.

Lena: Så bilen var ju ett litet verktyg eller redskap där

(lärarutbildare i musik S, *stimulated recall*)

Leksaksbilarna beskrevs underlätta det vokala självuttrycket då fokus flyttades från deltagarna själva till bilarnas rörelser. Deltagarna beskrev hur leksaker och även andra vardagliga ting inspirerar till vokala ljud och sång och lek. Nästa exempel på aktivitet från det inledande musikaliska lekandet, lek med röstljud och Pom-pom, Leken kan liknas vid en form av "Följ John" Inledningsvis uppmanades deltagarna att alltid svara "nej" på frågan och det musikaliska lekandet kunde sägas bli blockerat. Efter någon minut ändrades instruktionerna och alla uppmanades att genomgående svara "ja" på frågan. I vinjetten nedan beskrivs en situation då allas frågor fick ett jakande svar.

”Lek med röstljud och Pom-pom”: Deltagarna stod vända mot varandra två och två och introducerade växelvis en rörelse med sin Pom-pom kombinerat med ett röstljud som den andre härmade. Frågan ”ska vi göra så här?” godtogs genom att den andre svarade ”ja” och började imitera. De tunna och smala plastremarna alstrade både rörelser och ett ljust rytmiskt prasslande ljud. Pom-pom kunde i detta sammanhang liknas vid ett rytminstrument. Varje par fokuserade på varandra och det vokala och kroppsliga som skedde mellan dem.

Efter några minuters lekande anslöt sig ett av paren spontant till ett annat par och börjar härmade deras rörelser och röstljud. Rörelserna blev större och ljudet starkare när alla fyra personer började interagera både vokalt och med ljudet från sina Pom-pom. Deltagarnas agerande förändrades och nya frågor (initiativ) följde inte längre en bestämd turordning eller väntade in tidigare initiativtagares avslut. Formen för det musikaliska lekandet ändrades av deltagarna själva.



(Bild 4)

Det avslutande avsnittet i vinjetten ovan kan ses som ett exempel på hur improvisationsleken förändrades och beskriver hur deltagarna gick från att utföra en lek till att aktivt påverka vad som hände i leken. Deltagarna använde sin Pom-pom som ett rytminstrument och ljudet från deltagarnas Pom-pom och det vokala uttrycket tycktes förstärka och påverka varandra. Antingen introducerade deltagaren en rörelse som illustrerade det vokalt uttryckta, eller så skapades rörelsen först och sedan det vokala uttrycket. I citatet nedan lyfte Rita fram ljudet och rytmens framskjutna plats i lekandet och hur de sammanvävdes. Sättet som Rita rörde på armen samtidigt som hon härmade ett nedåtgående glissando exemplifierar kopplingen mellan röstljud och kroppsrörelse och hur det sammanvävdes i både kommunikationen och leken.

Rita: Du har masse lyd på din leke, og du har masse rytmer.

Mona: Ja [...]

Rita: og det blir veldig mye musikk (når vi leker med Pom-pom). Din går: blublublublu ... [härmar ett glissando med en nedåtgående armrörelse]. (förskollärarytbildare N, *stimulated recall*)

Rita tolkade ljudet som beskrev handrörelsen som en form av musikaliskt uttryck. Leksakers rörelsemönster och ljud (både fysiska och imaginära) inspirerade deltagarna till vokala och musikaliska uttryck och kroppsliga handlingar som liknar barns agerande när de leker (jfr Young, 2006). Även leken med handdockor (en annan form av leksak) kunde beskrivas som en improvisationslek där deltagarna gav röst åt och gestaltade en fantasifigur, en handdocka skapad av en strumpa med knappar till ögon. Handdockan döptes spontant i en av de norska grupperna till ”sokken”. Leken med handdockan ”sokken” var en öppen historia då ingen handling, ingen början, och inget slut var bestämt på förhand.

”Gestaltande lek med handdockor”: Leken började utan muntliga förklaringar. Deltagarna valde en strumpa. Jag trädde en strumpa på ena handen och vek in tåpetsen en bit så att strumpan fick en mun som kunde ”prata”. De andra gjorde likadant och vi började konversera och bekanta oss med varandra med våra ”karaktärers” röster och personligheter. Vi stod nära varandra i en liten ring och samtalande ”ansikte mot ansikte” med våra händer. Vardagsprat blandades med åsikter, skratt och sång. Ljudnivån var hög och interaktionen livlig. Vi blev stående kvar tillsammans i ringen så länge leken varade (cirka 5 minuter).

I leken med handdockorna fick deltagarna möjlighet att skapa egna roller och röster under det musikaliska lekandet. Lekandet öppnar för förändring och nya sätt att låta, en form av transformation (Schwartzman, 1978, se rubrik 2.4). Gestaltandet verkade avdramatiseras då det var ”sokken” som agerade och inte deltagarna själva. Handdockan ”sokken” legitimerade på så sätt både deltagarnas handlingar och de förändrade rösterna. Rita framhöll även glädjen av att i leken kunna bli någon annan:

Rita: Å, så er det gøy å være en annen. Du tar på deg denne rollen, så blir du en annen (skratt). (förskollärarytbildare N)

Jag intog rollen som ledare och deltagare under det inledande musikaliska lekandet för att skapa så likartade förutsättningar som möjligt för de olika gruppintervjuerna. Men innan den avslutande aktiviteten hade jag för avsikt att förändra min forskarroll. Musiklekandet avslutades med en aktivitet där deltagarna fick i uppgift att själva öppna en väska för att jag skulle få chansen att bara vara observatör.

Vid det sista datainsamlingstillfället och inför det sista momentet samlades handdockorna inte in av misstag, utan deltagarna var fortsatt kvar i sina roller som ”sokken”. Den avslutande leken, ”den hemliga lådan”, introducerades fortsatt av mig i rollen som handdockan och deltagarna uppmanades att själva bära fram och öppna ”den hemliga lådan”. När jag satt mig ned och tagit av mig handdockan övergick jag till rollen som observatör.

”Den hemliga lådan”: Deltagarna (fortsatt i rollen som ”sokken”) gick fram till en resväska märkt ”Top Secret”. En av deltagarna tog rollen som ledare när de flyttade väskan. Deltagarnas olika karaktärer i rollgestaltningarna framträdde då de diskuterade hur väskan gemensamt skulle flyttas (med en hand var, den hand som är ”sokken”). Deltagarna var fokuserade på uppgiften och det tog tid att flytta väskan till mitten av rummet.

När väskan var på plats ändrades stämningen i hur de kommunicerade i gruppen då någon trodde sig höra ljud inifrån väskan. Det skreks och hojtades och vissa av gestalterna visade rädsla för vad som kunde dölja sig i väskan. Alla var aktiva kring öppnandet av väskan. Öppnandet drog ut på tiden, dels för att deltagarna bara använde en hand, dels för att strumpan gjorde det svårt att hantera låset.

Då den ”hemliga lådan” var öppnad uppstod tveksamheter och flera deltagare ställde frågor om vad de skulle göra med väskan och dess innehåll (den var fylld med olika leksaker, rytminstrument och vardagsföremål, ofta flera av varje sort). Deltagarna började plocka upp saker ur väskan, undersöka och lägga tillbaka. En deltagare började sjunga en sång som de andra sjöng med i och det skapades spontana rytmkomp till sången, men musicerandet var övergående. När en trumpinne började spela discomusik väckte det skratt och spontana discorörelser och flera deltagare sjöng med i ekomikrofoner av plast, men individuella initiativ blev sällan besvarade. När jag gick ur rollen som observatör och föreslog att de kan ta av sig ”sokken” avstannade leken.

Situationen i exemplet ovan skilde sig från de andra sju grupperna då ”den hemliga lådan” för denna grupp även fick formen av en improvisationslek lik den tidigare beskrivna ”gestaltande lek med handdockor” (se ovan). Leksaker som handdockan underlättade deltagarnas rollgestaltande genom att fokuset flyttades till dockan.

Handdockorna tycktes skapa förutsättningar för lekandet att bli känsloladdat då olika känslor och åsikter uttrycktes i kommunikationen utifrån deltagarnas individuella rolltolkningar. Men förmågan att gå in i en roll föreföll också vara beroende av att i leken kunna glömma sig själv, vilket kan benämnas *självförglömmelse* (Olofsson, 2017). Detta visade sig då deltagarna inte visste vad de skulle göra när uppdraget att öppna väskan var utfört. Deltagarna visade sig ha svårare att driva lekandet själva utan ett tydligt syfte då det inte fanns någon ledare som legitimerade det musikaliska lekande i samband med ”den hemliga lådan”. Det var även denna grupp som uttryckte frustration i gruppintervjun över att de inte fann ledtrådar i väskan för det fortsatta lekandet. Jag tolkade det som att musikaliskt lekande är komplext och beroende av saker att leka med och ett legitimt och lekbefrämjande sammanhang, samt förmåga till självförglömmelse för att kunna ta nya roller. Intensiteten i interaktion då väskan skulle öppnas skapade en stark kontrast till de trevande försök till lek som uppstod när väskan väl var öppnad. I gruppintervjun kommenterades den beskrivna sekvensen så här:

Mona: Det var ju kul när ni öppnade väskan där, det var ju extremt spännande.

Gro: Da hadde vi ikke lyst å slutte ... Da var vi i flytsonen, altså. (alla skrattar)
[...]

Gro: Her begynte vi å bli litt usikre på vår egen regi. Så var vi litt i tvil, hm?

Lise: Ja, hva skal vi gjøre?

[...]

Lise: Da ble jeg usikker på hvor lenge vi skulle ha den derre dokka?
(förskollärare N, *stimulated recall*)

När deltagarna började fundera på vad de skulle göra väcktes tvivel. Skiftningen från lek till icke-lek blev tydlig på två olika sätt i denna grupp och beskrivs här i två steg. Först stannade lekandet upp när uppdraget med att öppna väskan var klart. Då började deltagarna fundera på vad de skulle göra och förväntade sig en ny uppgift. Det andra steget, då lekandet upphörde, visade sig i samband med att jag sa att de kunde ta av sig ”sokken” om det kändes för varmt. När ”sokken” togs av upphörde också lekandet; leken tog slut när rollen som ”sokken” försvann. När deltagarna uppmanades att ta av sig sina strumpor blev de sig själva igen och då var lekandet över. Siri beskrev det så här:

Siri: Det var lettere da vi var ”sokken”...

Kari: Ja.

Lise: Mm.

Mona: Ja, hvorfor var det de?

Siri: Ja, for da var vi ”sokken”. Der ble vi plutselig litt oss selv. (förskolllärare N, stimulated recall)

Siri beskrev i citatet ovan att deltagarna inte spelade rollen som ”sokken” utan blev ”sokken” och detta skiljde sig från att vara sig själv. Detta tolkades som att leksakerna inverkade på förskollärarnas möjlighet att ta nya roller och fick dem att glömma sig själva för en stund. Leksaker som leksaksbilar, Pom-pom och handdockor verkade underlätta deltagandet i det musikaliska lekandet. Tingen hjälpte till att skapa mening i lekandet. Bente beskriver det så här:

Bente: Jeg syntes det var veldig gøy å se hvordan ... eller jeg kjente i vært fall på det, at både sangen og lyden og leken og tingen liksom bare tok oss med, liksom gjorde at det skjedde. Altså, hadde ikke alle disse greiene vært her, så hadde vi på en måte ikke gjort noe med hva de tingene som lå i den kassa får oss til å gjøre. [fniser]. (förskolllärarytildare N)

I citatet förklarar Bente att de musikaliska idéerna och det vokala uttrycket uppstod i de ljud och rörelser som undersökandet av leksakerna i den ”hemliga lådan” genererade (se 4.3). Leksakerna och deltagarnas ljudande bidrog till att musiklekandet uppstod.

5.1.2 Närvaro och tillit till deltagarnas egen förmåga att ta initiativ

Deltagarna beskrev i gruppintervjun hur de under det musikaliska lekandet kände sig både fria och kompetenta att ta egna initiativ. Gro (i citatet nedan) förklarade att det musikaliska lekandet skapade möjligheter för deltagarna att utöva inflytande över vad som skulle hända och Lise lyfte betydelsen av att som förskollärare visa öppenhet och intresse för det oplanerade i det musikaliska lekandet. Gro och Lise uttryckte det så här:

Gro: Det var jo liksom ikke noen faste rammer, da. Altså, det var jo noe vi kunne være med å påvirke, å være med å bestemme, hva som skulle skje.

Mona: Mm.

Gro: Ikke sant, selv om det liksom var et utgangspunkt ... men vi visste jo ikke hvilken veg det skulle ta. [...]

Siri: Mm.

Lise: Se hva som skjer, vi vet ikke, vi begynner her [*Brrrrrummm*, Lise härmar en bil och gör en rörelse framåt med armen] og så ser vi. (förskollärare N)

Deltagarna uppfattade att det musikaliska lekandet har en gemensam utgångspunkt samtidigt som lekandet inte pekade i en specifik riktning. Ledarens inlevelse i lekandet ansågs av deltagarna ha betydelse för deras eget agerande. Kari och Agneta beskrev på olika sätt, i de två citaten nedan, hur ledarens engagemang och deltagande hade betydelse och smittade av sig. De säger så här:

Kari: Hvis ikke du hadde vært engasjert tror jeg vel kanskje ikke det hadde smittet over på oss. (förskollärare N)

.....

Agneta: Jag känner ändå att det har en väldigt betydelse om den som leder har... man ser på ansiktsuttrycket om den är med och är närvarande, då får man kontakt [...] Så för den förskollärostudenten då, som känner sig lite osäker... att då visa att det här är roligt. Att man är med och deltar med hela sig, har ju stor betydelse om vi ska kunna hänga på en aktivitet. Läraren har betydelse. (läroutbildare musik S)

I gruppintervjuerna betonades det handlingsutrymme som pedagogens eget lekande och visade intresse tycktes skapa. Ett återkommande tema i gruppintervjuerna var hur frånvaron av förklaringar skapade rum för egna tolkningar och väckte lusten att göra på sitt eget vis. Detta överensstämmer med Rancières (2011) tolkning av begreppet emancipation (se 3.1). Gunhild beskrev det på detta sätt:

Gunhild: I våre svar og i vår herming av deg var det rom for å gjøre det sånn som jeg ville. (läroutbildare musik, N)

.....

Tess: För man fick ju en sån aha, ja men Gud ... Ja, som vi sa, va enkelt det är. (förskollärare S)

I citaten ovan förmedlade Tess upplevelsen av hur enkelt det var att börja leka. Känslan av att ryckas med i leken, att härma eller följa efter, var framträdande. Det musikaliska

lekandet beskrevs av de intervjuade som både meningsfullt i sig själv och något som skapade en känsla av frihet. Det fick deltagarna att glömma både tid och rum och liknades vid känslan av *flow* (jfr Csikszentmihalyi, 2014).

Ett annat återkommande tema som togs upp var deltagarnas upplevelse av att inte bli bedömd för hur det lät eller för vad de gjorde. Siw lyfte fram pedagogens fokus på det egna lekandet som en avgörande handling för att hon också omedelbart skulle börja leka. Siw sa så här:

Siw: At ikke det å bli vurdert, sånn som du ... Jeg syns du var et godt forbilde i sted, hvordan du bare begynte å leke. Du bare begynte å gjøre det, og vi hermet, og så plutselig var vi i gang. (lärarutbildare musik N)

Siw poängterade i citatet att ledaren var viktig, att det musikaliska lekandet legitimerades av pedagogens handlingar och förhållningssätt. Pedagogens eget musikaliska lekande inspirerade deltagarna att ta egna initiativ och väckte tankar kring pedagogens roll i introducerandet av lekandet. Camilla uttryckte det så här:

Camilla: Alltså, jag vart väldigt tilltalad av det sätt som du startade upp det hela på, du bara började, och så ... man hänger ju på. (lärarutbildare musik S)

I både gruppintervjuerna och i de informella samtal som uppstod i anslutning till det musikaliska lekandet, innan själva gruppintervjun hade börjat, kommenterade deltagarna spontant (i 7 av 8 grupper) pedagogens lekande i starten. Citatet nedan kommer från mina loggboksanteckningar:

De var överraskade över att jag inte sa hur de skulle göra, utan bara började låta, sjunga och leka. De upplevde att de kunde göra hur de ville. Vissa berättade att de hade gjort liknande ”fria” övningar på likartat sätt förr, men inte ”så fria”. (från mina loggboksanteckningar, 2018-01)

Den frihetskänsla som olika deltagare gav uttryck för i gruppintervjun, kopplades till lekandets fria form och pedagogens förmåga att leka och vara öppen för det som händer i leken. Utelämnandet av vägledande förklaringar från pedagogen skapade utrymme för delaktighet och individuella initiativ. Förskollärarna både visade och beskrev hur

de med lätthet kunde delta i lekandet och de lekte på liknande sätt som barn leker spontant och ljudligt i den egeninitierade leken.

5.2 En repressiv argumentation hindrar det musikaliska lekandet

Deltagarna beskrev den egna upplevelsen av att leka både explicit och personligt, men hade svårare att tala om det musikaliska lekandet med egna ord i förhållande till förskolläraryrket. Dessa argument osynliggör de personliga erfarenheter som de facto gjordes i praktiken. Med andra ord förminskade deltagarna den personliga upplevelsens betydelse i diskussionen kring det musikaliska lekandet i förskolan.

Genom att sammanföra argument och förklaringar framträdde en *repressiv argumentation*, där det som sägs undertrycker och motarbetar förskollärares eget initiativ till lekfullt musikaliskt kommunicerande med rösten. Den repressiva argumentationen osynliggjorde det faktum att deltagarna med lätthet kunde delta. I studien konstruerades de repressiva argumenten utifrån egenskaper och konsekvenser som deltagarna tillskrev det musikaliska lekandet, inte utifrån det som hände under det musikaliska lekandet, utan den repressiva argumentationen togs för given och var därmed svår att bemöta.

I föregående resultatdel (5.1) beskrivs deltagarnas agerande och upplevelser av att själva leka och i föreliggande avsnitt redogörs för deltagarnas förklaringar till varför förskollärare och lärarutbildare inte deltar eller initierar musikaliskt lekande i förskola och lärarutbildning. Utifrån deltagarnas beskrivningar av det musikaliska lekandet konstruerades fyra sätt att argumentera, som kan ses som både paradoxala och överlappande:

(1) *Psykologiserande argument* tillskrev det musikaliska lekandet psykologiska egenskaper och konsekvenser som individualiserade det musikaliska lekandet. Det musikaliska lekandet beskrevs som personligt och känslomässigt krävande, lekfullheten antogs vara medfödd och att vissa människor var mer lekfulla än andra, och lekandet startade hos den enskilde individen, inte i interaktionen.

(2) *Pedagogiserande argument* tillskrev det musikaliska lekandet egenskaper som krävde undervisning. Det musikaliska lekandet behövde ha ett syfte och leda till lärande och det musikaliska lekandet gavs en lägre status än musikaliskt lärande.

(3) *Elitiserande argument* tillskrev det musikaliska lekandet visst kunnande som skapade hierarkier mellan de som är musikaliskt skolade och de som inte är musikaliskt skolade. Studenter måste lära sig behärska sin röst innan de kan delta i musikaliskt lekande och improvisera med rösten.

(4) *Trivialiserande argument* tillskrev det musikaliska lekandet triviala egenskaper och konsekvenser. Det musikaliska lekandet beskrevs som barnsligt och något barn gör själva när vuxna inte är med. Det musikaliska lekandet sågs som ett tidsfördriv, och att leka framstod som en oseriös aktivitet.

Begreppet argument beskriver i detta avsnitt (5.2) färdiga koncept och tankegångar som formulerats av andra, både formella och informella, då argumenten deltagarna använde inte utgick från den egna upplevelsen eller förståelsen av den existerande praxisen där lekandet pågick. Det paradoxala var centralt i studien och visade att förskollärare hade svårt att förhålla sig till musikaliskt lekande både på ett personligt och professionellt plan. Deltagarnas positiva upplevelse av musikalisk lek som beskrivits (5.1) föreföll få stå tillbaka för en i grunden repressiv argumentation som på olika sätt direkt eller indirekt visar att det är vanskligt för förskollärare att delta i och initiera musikaliskt lekande på egen hand och i praxis.

5.2.1 Repressiva psykologiserande argument

Den tydligaste formen av repressiv argumentation som deltagarna uttryckte i gruppintervjuerna bestod av de psykologiserande argumenten som beskrev det musikaliska lekandet som personligt och känslomässigt krävande. Psykologiseringen kan sägas tillskrev det musikaliska lekandet psykologiska förklaringar och ifrågasatte förskollärarnas möjlighet att delta i och leda musikaliskt lekande, då lekfullhet är något medfött och vissa ses som mer lekfulla än andra. De psykologiserande argumenten individualiserade det musikaliska lekandet genom att lyfta fram behovet av personliga egenskaper såsom lekfullhet, mod och trygghet. Individualiserandet överför ansvaret

för det musikaliska lekandet till den enskilde förskolläraren som förväntas vara lekfull eller icke lekfull oberoende av kontext.

De psykologiserande argumenten tillskrev förskollärares deltagande i musikalisk lek vissa förutsättningar, till exempel dessa underteman: *det är viktigt att vara trygg och man måste vara modig både som deltagare i och ledare av musikaliskt lekande i förskolan*. På samma gång beskrev lärarutbildarna förskollärarstudenter som ”jätteosäkra” och ”rädda”, och det tvivlades på att förskollärare och förskollärarstudenter skulle ”våga” delta i musikaliskt lekande och använda sin röst. Genom att hävda att pedagoger måste vara modiga och trygga i sin personlighet exkluderas förskollärare som inte upplever sig som säkra. Uppmaningar att våga kan tolkas som motsatsen, att musikaliskt lekande gör förskollärare rädda och osäkra. En sammanfattning av konsekvenserna av denna tematik skulle kunna formuleras: förskollärarstudenter som deltar i musikaliskt lekande kan uppleva att deras självförtroende och förmåga att leka ifrågasätts i lärarutbildningen.

Det psykologiserande argumentet att *det krävs stort mod för att delta i och leda musikaliskt lekande* väckte tveksamheter kring det musikaliska lekandet, huruvida det är något en förskollärare eller förskollärarutbildare bör eller kan genomföra på egen hand. Det fanns även en rädsla bland särskilt musikleärarna för vilka känslor som det musikaliska lekandet kunde sätta igång, ett sorts psykologiskt risktagande, då de inte visste vilka reaktioner som kunde väckas hos deltagarna, vilket även det är ett exempel på individualisering. Dessa psykologiserande argument varnade för psykiska obehag som förväntades uppstå av det oordnade musikaliska lekandet och kunde sägas ifrågasätta även förskolläraren eller förskollärarutbildarens kompetens.

Lärarutbildarna i musik ansåg att det finns risk för misslyckanden och förlorad kontroll, som i förlängningen kan göra barnen/studenterna generade eller osäkra. Rita i citatet nedan hävdade att det finns risker med att släppa på kontrollen och utmana studenterna för mycket. Hon sa:

Rita: For det er også en balanse, synes jeg ... at man ikke hoppet for langt utpå ... at du ... for det er så personlig, det er som å skulle utlevere seg til noen fremmede mennesker. (förskollärarutbildare N)

Rita lyfte även fram tanken att det musikaliska lekandet förutsätter ett blottläggande av människors inre. Detta synsätt kopplades här till psykologiserande argument och tankar om att det musikaliska lekandet och improviserandet inkräktar på den personliga integriteten, särskilt i förhållande till människor vi inte känner särskilt väl. Även de svenska deltagarna åberopade behovet av att känna sig trygga i samband med musikaliskt lekande och hävdade att förskollärare känner ökad oro för att delta i musikaliskt lekande tillsammans med människor de inte känner. Sofia och Malin uttryckte sig så här:

Sofia: Sen är det väl tryggheten här också. Hade vi stått här, en från varje förskola, då hade man inte gjort på det här sättet, att man var med.

Mona: Att ni känner varann?

Sofia: Ja, vi kan slappna av.

Malin: Det är inte säkert att det hade blivit bra även om vi hade varit olika avdelningar bara här i huset. Det är inte alls säkert att vi skulle få samma ... nej, det tror inte jag. (förskollärare S)

Malin i citatet ovan förklarade att det musikaliska lekandet fungerade bra på grund av att de kände varandra och var trygga i gruppen. I citatet nedan förklarade lärarutbildarna i musik att studenter har svårare att uttrycka sig vokalt och musikaliskt lekfullt i små grupper med människor de inte känner. Randi och Siw ansåg att små grupper ökar risken för att studenter ska känna sig utlämnade.

Randi: Jeg fikk veldig følelsen av at man ikke behøvde å prestere noe.

Siw: Ja, så sikkert, enda ... hvis man ikke kjente noen så hadde det kanskje vært fint å være flere [...]

Randi: Det er lettere å være i store grupper. (lärarutbildare musik N)

Trots att deltagarna i citatet ovan beskrev det musikaliska lekandet som kravlöst, ansåg deltagarna att det musikaliska lekandet var mer otryggt i en liten grupp än i en större grupp där den enskilda deltagaren skulle vara mer anonym och kunna hålla sig i bakgrunden. Detta kan jämföras med att det musikaliska lekandet tedde sig nästan på exakt samma sätt i alla åtta grupperna, både i de grupper som kände varandra väl och arbetade ihop och de grupper där deltagarna antingen var nya för varandra, eller inte

tidigare hade jobbat ihop. Det var heller ingen skillnad på hur de olika deltagarna beskrev situationen. I praktiken var det enkelt och tryggt att delta.

Trots att tidigare forskning beskrivit förskollärares osäkerhet inför att sjunga och leda musikaktiviteter i samband med gemensamma sångstunder (Ehrlin, 2012; Kulset, 2017) pekar resultatet i denna studie snarare på en tveksamhet till det musikaliska lekandet. Det var förmågan att göra ljud och uttrycka sig spontant och personligt med rösten som deltagarna bedömde vara svårast. Marte och Ellen konstaterade:

Marte: Det er jo mange som synes det skummelt å bruke stemmen sin.

Liv: Mm.

Ellen: For det er så personlig hva [...] Det er personlig, og så stiller det, det er noen krav, liksom. (förskollärare N)

Det var i första hand musklärarna som talade om ”rädsla” och kopplade oro och en känsla av utsatthet till det spontana och vokala självuttrycket. Det är också musklärarna som möter och har erfarenhet av att undervisa förskollärarstudenter med liten erfarenhet av att sjunga och leda andra i sång. Musklärarna lyfte fram, förutom bristen på sångundervisning, psykologiska förklaringar som rädsla för att sjungandet ska framstå som fult. Med andra ord förväntar sig inte musklärarna att studenter ska våga släppa loss eller uttrycka sig lekfullt med rösten; det blir en självuppfyllande profetia. Spontant sjungande och låtande med rösten ansågs vara extra känsligt att utsättas för då det förutsätter individuella och personliga tolkningar. Detta trots att deltagarna själva uttryckte glädje över den upplevda friheten att kunna uttrycka sig vokalt på sitt eget sätt. Återigen visade sig paradoxer i intervjumaterialet.

De psykologiserande argumenten var individualiserande då de ensidigt kopplade det lekfulla till individen och som en del av personligheten. Lärarutbildare Bente refererade till sina tidigare erfarenheter att som förskollärare spontant ljudsätta leksakers rörelser med rösten:

Bente: Ja, men jeg tar meg selv i å ikke kunne gi noe fart på huska uten å lage lyd samtidig (skratt), liksom som whiss, wheel eller wheeej [Bente låter med rösten samtidigt som hon gör snabba rörelser med armen]

Mona: Ja.

Bente: Eller et eller annet samtidig.

Rita: Da har du det inni deg, da, da har du det naturlig i deg.
(förskollelärautbildare N)

I citatet beskrev Rita lekfullheten som ett personlighetsdrag; människor har eller har inte fallenhet att leka spontant. Påståendet stod i kontrast till hur likartat deltagarna själva agerade och responderade i samband med det musikaliska lekandet. Den individuella förmågan att leka, snarare än det lekfulla sammanhanget och samspelet, sågs av deltagarna som förutsättningar för det musikaliska lekandet. Mia sa så här:

Mia: För mig handlar det mycket om en lekfullhet.

Lisbeth: Ja.

Mia: En lekfullhet som människa. (förskollelärautbildare S)

Här framstod lekfullhet inte bara som en del av personligheten utan även som ett önskvärt mänskligt drag, men de psykologiserande argumenten kring lekfullhet visade sig också vara motstridiga. Förmågan att leka beskrevs i nästa citat som ett personlighetsdrag, men även som motsatsen, något som kan påverkas socialt. Tess hävdade att lekfullheten hör till personligheten, samtidigt som hon beskrev sitt förhållande till lekfullhet i sociala sammanhang som föränderligt och att gruppaktiviteter kunde väcka antingen hennes motstånd eller leklyst. Brist på lekfullhet tillskrevs individen och kopplades till ett förväntat obehag. I detta fall beskrev psykologiserande argument möjliga konsekvenser av att delta i musikalisk lekande i förskolan. Tess beskrev det så här:

Mona: Varför var ni med och gjorde allt det här då?

Tess: Först är det väl personligheten för ... jag sa just det. Jag hade en kollega som aldrig skulle ställt upp på det, hon tyckte att det är jättejobbigt ... Det är nog först och främst hur man är som person.

Mona: Mm.

Tess: och så blir det ju i grupper, det kände jag själv, jag brukar ju göra tvärt om ... men man dras med, å barnasinet ... lite så. (förskollelära S)

Deltagarna uttryckte på olika sätt att det finns människor som är lekfulla i sig själva,

och de som inte är det. Detta tema var återkommande och Randi och Siw beskrev två musiklektörer från sin studietid så här:

Randi: Så bra jeg hadde han, du hadde han andre, som ikke var så leken.

Siw: Så vi gjorde ikke ... han var ikke leken (skratt). (lärarutbildare musik N)

Musiklektörerna beskrevs i citatet som två motsatta personlighetstyper, den ene som var lekfull och den andre som inte var lekfull. Lekfullhetens önskvärdhet lyftes fram. Deltagarna beskrev lekfullhet som något positivt i förhållande till förskollärares kompetens, inte minst i samband med musikaktiviteter. Det fanns en strävan hos deltagarna att själva framstå som lekfulla och därmed lyfta sin egen lämplighet och status. På samma gång som deltagarna beskrev lekfullhet som en personlig kvalitet framstod det icke-lekfulla som motsatsen, ett personligt tillkortakommande.

Psykologiserande argument som hävdar att *deltagarna känner sig mer lekfulla än andra* tillskrev förskollärare egenskaper och positioner i en musikalisk hierarki. I intervjuerna uttryckte deltagarna i sju av de åtta grupperna att de trodde sig vara mer lekfulla än andra inom sitt yrke. Musikalitet men även lekfullhet kan beskrivas som en *scarce resource* (Vestad, 2014), en brist på något eftersträvansvärt som bara vissa har begåvats med. Det verkade finnas ett behov av att bortförklara hur lätt det var att delta i det musikaliska lekandet genom att beskriva lekandet som extraordinärt och inte representativt. Deltagarna förklarade sin extraordinära lekfullhet på detta sätt i en av de svenska grupperna:

Ida: Vi är tramsiga i sättet.

Karin: Ja, det är vi lite ...

Micke: Jag tror att vi är lite ... väldigt flexibla och öppna och redo för att ta in nytt ... sen kan vi använda det här i verksamheten.

Mona: Är det inte så på alla ställen tror du?

Bodil: Nej.

Micke: Nej, jag tror inte det, tyvärr. (förskollärare S)

Deltagarna utgick från att deras lekfulla agerande var ett undantag och hänvisade till andra arbetslag där de inte trodde att det skulle vara möjligt att få samma resultat. Detta

står i kontrast till förskollärarnas beskrivning av sitt eget deltagande i det musikaliska lekandet som enkelt, fritt och kravlöst. I en annan gruppintervju uttryckte Malin liknande tankegångar kring förskollärares möjliga lekande:

Malin: Det är inte säkert att det hade blivit bra även om vi hade varit olika avdelningar bara här i huset. Det är inte alls säkert att vi skulle få samma ... nej det tror inte jag. (förskollärare S)

Denna ståndpunkt var tydligast uttalad i de svenska grupperna. En förklaring till skillnaden mellan länderna kan bero på att i de två norska förskollärargrupperna kom deltagarna från antingen olika avdelningar eller olika förskolor och hade då inte "sitt" arbetslag att relatera till. Det är också rimligt att anta att de som valde att ställa upp i undersökningen också är mer extroverta och roade av att visa sin lekfullhet än förskollärare över lag. Samtidigt kvarstår faktum: alla grupper, både svenska och norska förskollärare, förskollärarytbildare och förskollärarytbildare i musik, agerade på ett liknande sätt i det musikaliska lekandet.

Lekfullheten lyftes även fram som något specifikt för det egna arbetslaget. Deltagarna beskrev sig som mer orädda än andra och sa att deras öppna attityd i arbetslaget överförs till barnen i det sociala samspelet. Bodil förklarade:

Bodil: Men jag tror nog att vi har ganska modiga barn ... dom är som vi [...] dom är lite mer frimodiga än andra. (förskollärare S)

Barnens frimodighet beskrevs som en spegling av stämningen i arbetslaget. Förskollärarytbildarna i musik kopplade även resultatet av det inledande musikaliska lekandet till sin egen roll och förhållningssätt till det lekfulla, men även de framhöll att det som hände var extraordinärt och att det var deras musikaliska kunnande och självförtroende som gjorde lekandet möjligt. Pia beskrev det på detta sätt:

Pia: För att få det här resultatet som du kanske fått idag tror jag ... Man kan inte känna att, att man inte duger, för man måste vara totalt trygg ... tror jag. (lärarytbildare musik S)

Pia lyfte fram förmågan att känna sig trygg och säker som en förutsättning för att delta i det musikaliska lekandet. Även musikpedagogisk litteratur ger exempel på liknande formuleringar då lekandet kopplas till förmågan att vara trygg och modig, ett vedertaget sätt att tala om musikaliskt lärande i förskolan: ”Leken og modig må den være som skal legget til rette for musikkaktiviteter i barnehagen. Tryggheten må være der. Stemmen må virke, gitargrep sitte...” (Schei, 2019, baksidestext). Då dessa formuleringar vänder sig till förskollärarstudenter kan uppdelningar skapas mellan de som är trygga, modiga och lekfulla av sig själva och den förmodade stora grupp som inte når upp till förväntningarna men antas ha detta som målsättning. Lekandet förmodas starta hos den enskilde individen, inte i interaktionen.

Som tidigare nämnts var det lärarutbildarna i musik som mest frekvent använde de psykologiserande argumenten. Det är också musikleärarna som i yrkeslivet möter den repressiva argumentationen kring sång och vokalt självuttryck, både från studenter, kollegor och den musikpedagogiska utbildningstraditionen. De psykologiserande argumenten som deltagarna uttryckte i gruppintervjuerna framställde det musikaliska lekandet och improviserandet som något som bör undvikas för att inte skapa osäkerhet och rädsla hos studenterna. Deltagarna såg som en konsekvens av de psykologiserande argumenten lekfullheten som enbart en personlig egenskap, trots att det var i det specifika sammanhanget och i interaktionen som de blev och kände sig lekfulla.

5.2.2 Repressiva pedagogiserande argument

Den andra formen av repressivt argumenterande var *pedagogiserande argument* som karakteriserades av att det musikaliska lekandet förväntades ha ett syfte och leda till lärande samt att det musikaliska lekandet hade lägre status än musikaliskt lärande. De pedagogiserande argumenten var hierarkiska och förutsatte en subjekt-objektrelation, där någon som kan, pedagogen (subjektet), förväntas förklara för den som inte kan, barnet/studenten (objektet), utifrån målinriktade och strategiska handlingar. Det musikaliska lekandet förutsätter däremot en subjekt-subjektrelation och att pedagogens handlingar är förståelseinriktade (jfr Emilson, 2008).

De pedagogiserande argumenten ifrågasatte det musikaliska lekandets oordnade form som byggde på kommunikation och interaktion snarare än måluppfyllelse. Spontant lekande kan inte ha något specifikt syfte eller vara nyttigt, då handlar det per definition inte längre om lek (Huizinga, 2004; Sutton-Smith, 1997). Samtidigt hävdade de flesta deltagarna i studien att det musikaliska lekandet borde leda till någon form av utveckling och lärande. Lekandet och låtandet för sin egen skull, som i det musikaliska lekandet, framstod inte som tillräckligt meningsfullt i förhållande till musik i förskolan, därav de pedagogiserande argumenten. Lena lyfte behovet av tydliga syften när hon sa:

Lena: Jag tror också ... att gruppen måste förstå varför man gör dom här sakerna man gör. Varför är det bra å leka med rösten ... vad ger det för nånting.
(lärarutbildare musik S)

I citatet ovan framfördes åsikter om att det var viktigt att som deltagare få veta vad det musikaliska lekandet skulle leda till och att syftet förmedlades i förväg, som en introduktion. Ett på förhand formulerat syfte kunde utifrån detta synsätt ses som en garanti för att pedagogen skulle veta vad den gjorde, att lekandet var meningsfullt och ledde till utveckling. Pedagogiserande argument skapade i detta sammanhang hierarkier mellan lek och lärande och mellan lek och musik.

Det musikaliska lekandet framstod som mindre viktigt i förhållande till musikundervisning; *lekandet förknippas inte med musik*. Deltagarna associerade inte lek till ämnet musik utan till dramaämnet och idrottsämnet. Detta påstående byggde i första hand på deltagarnas egen erfarenhet av musikundervisning i förskollärarytbildningen, både i förhållande till deltagarnas egen utbildning och till erfarenheten av att ha undervisat i förskollärarytbildningen.¹¹ I de två citaten nedan reflekterade deltagarna kring sin studietid på förskollärarytbildningen och upplevelsen av det musikaliska lekandet.

Mona: Gjorde ni så här i förskollärarytbildningen?

Siri: Ikke akkurat det samme men i lignende prosjekter.

¹¹ Deltagarnas erfarenhet som studenter på förskollärarytbildning sträcker sig från början av 1980-talet till runt 2010

Mona: Vad var det för skillnad?

Kari: Ja, nei altså, vi gjorde sånne ting.

Mona: Var det i drama eller i musikk.

Kari: Ikke i musikk.

Siri: Men, i drama og i gym tenker jeg.

Mona: Det är ju intressant.

Kari: I musikk var det ikke (skratt) men i musikk hva det ikke noe sånt, absolutt ikke, ikke et snev av noe sånn i de hele tatt. (förskollärare N)

Deltagarna konstaterade att deras musikundervisning i förskolläraryrket handlade om färdigheter i sång och ackordspel på gitarr med liten eller ingen koppling till lekfullt musicerande med barn. Även i nästa exempel poängterades det omöjliga i att kombinera musik med lek. Det musikaliska lekandet associerades inte med musik men med drama:

Anna: För annars så gjorde vi så att vi sjöng då ... vackert.

Mia: Men vi hade också väldigt mycket musikteori [...] Bra musik!

Anna: Och så hade vi körer.

Mia: Det hade vi också en del, men inte just själva musicerandet med barn.

Mona: Inte mycket lek?

Mia: Absolutt inte alls.

Anna: Nej.

Irene: I drama tror jag. (läraryrket S)

Musik framstod här som ett seriöst ämne som deltagarna hade respekt för och som hade tydliga kvalitetskriterier och mål. Om inte musik förknippades med lek uppstod svårigheter när deltagarna skulle beskriva det musikaliska lekandet. Deltagarna talade om hur härligt och fritt det kändes att leka och uttrycka sig spontant med rösten, men handlingarna beskrevs samtidigt utifrån ett (instrumentellt) musikpedagogiskt perspektiv, som röstträning och röstutforskande. Utifrån ett nyttotänkande förväntades sjungandet underlätta för det musikaliska lärandet mer än vokalt självuttryck i största allmänhet. Så här tolkade Camilla situationen:

Camilla: Men just det här sättet att leka med rösten som du gjorde ... det är ju jättebra övning för en lärarstudent ... för att leka med sin egen röst ... att träna ... att hitta den. (lärarutbildare musik S)

.....

Mona: Ja, hur kändes det här då ... det vi gjorde?

Randi: Det er gøy å leke..

Gunhild: Ja.

Siw: Morsomt, fine idéer.

Gunhild: Ja, det syns jeg og.

Siw: Fine, fine idéer, til stemmeutforskning. (lärarutbildare musik N)

Det musikaliska lekandet erhöill legitimitet och mening inte i sig självt utan först när deltagarna beskrev det som hände som en form av röstuppvärmning eller röstträning. Deltagarna anpassade sina upplevelser till de begrepp och beskrivningar som var vedertagna och bekanta istället för att beskriva de egna musikaliska upplevelserna av lekandet med egna ord. Detta trots att båda citaten var formulerade av lärarutbildare i musik, som således är experter i ämnet musik. Pedagogiserande argument kunde sägas ifrågasätta det musikaliska lekandets betydelse i sig självt.

Tidsaspekten, *det tar lång tid att bli trygg i sin röst*, som deltagarna poängterade i gruppintervjun formade en tydlig kontrast till det omedelbara som deltagarna sa sig uppleva i samband med musikstunden. Det tog varken tid eller upplevdes som skrämmande att leka med ljud och med rösten tillsammans med andra. Genom att hävda att allt musikaliskt uttryckande behöver läras och att anta att lärandet tar lång tid skapades motsatsförhållande mellan det spontana och det inlärd, mellan produktion och reproduktion. Det spontant uttryckta lyftes även fram som en orsak till oro. Gunhild berättade om hur hon introducerar nya studenter i sin musikundervisning:

Gunhild: Vi bruker så lang tid på å gjøre studentene trygge.

Mona: Mm.

Gunhild: Veldig mange syns det er kjempeskummelt, de syns de er kleint ... litt teit altså, før de blir utrygge da ... ofte. (lärarutbildare musik N)

Trots att gruppdiskussionerna utgick från ett musikaliskt lekande som de själva beskrev som enkelt och kravlöst föreföll lärarutbildarna haft svårt att släppa bilden av den musikaliskt hjälplöse studenten, den som behöver lugnas och ledas. Randi i citatet

nedan poängterade vikten av att förbereda studenterna för vad som ska hända. Låga förväntningar på studenters egen musikaliska förmåga och initiativkraft riskerar att passivisera deltagarna (jfr Rancière, 2011). Det är alltså förödande att underskatta människors förmåga att lära sig och försöka lösa en uppgift på egen hand utan någons förklaring. Citatet nedan kan ses som exempel på pedagogiserande argument som tenderar att frammana osäkerhet hos studenterna. Randi förklarade:

Randi: Så tror jeg at det som skal til handler litt om at man må være veldig tydelig på hva som forventes av en ... Av og til tror jeg at man overvurderer studentene littegrann ... at vi tar dem inn her, så tror vi at de er så innramma i situasjonen at alle skjønner at når vi kommer hit så skal vi leike og ha det gøy og her er det helt ufarlig og kjempe[fint] [...] Så man må huske på å være tydelig på hva som var forventes av dem. (lärarutbildare musik N)

I citatet ovan beskrevs vikten av att vara tydlig med vad som förväntas av var och en och förekomma det spontant uttryckta; detta skapar paradoxer. Den öppna och lekfulla interaktionen som styrs av känslomässig närhet och öppenhet kan inte planeras och avgränsas, än mindre styras (Emilsson, 2008); då försvinner utrymmet för det oförutsedda som är lekandets kärna och idé (Huizinga, 2004; Sutton-Smith, 1997).

Att härma är en grundläggande musikpedagogisk handling i situationer där det handlar om att lära ut en given repertoar eller uppförandep Praxis, exempelvis gemensamt sjunga en barnvisa. I gruppdiskussionerna uttrycktes att *härmandet är centralt för både leken och musiken i förskolan*. Uppmaningen att härma blev till ett pedagogiserande argument i förhållande till musikaliskt lekande. Åberopandet av att härma blev ett hinder för det vokala självuttrycket. Uppmaningen att härma kunde kommuniceras ordlöst som citatet nedan visar:

Marte: Det er så effektivt for du sier ingenting hva du skal gjøre. Men det gjør jo de, ikke sant (klappar två gånger) og det gjør barna og.

Mona: Mm.

Marte: De fleste.

Mona: [...] blir det på ett annat sätt, att man gör det utan att tänka tror du, svarar, alltså härmar.

Marte: Ja, jeg det trur jeg

Liv: Ja, forstår va deskal gjøre, de hermer, skjønner inntrykket.

Marte: Ja, at den rytmen er, ja uten at, det er jo ingenting som er feil, hvis noen hadde gjort feil så, det gjør jo ingenting [...] bare at de gjør noe, ikke sant. (förskölläre N)

Att härma likställdes i citatet med att imitera och att göra något på förhand förväntat som anses rätt. På samma gång poängterades att det inte går att göra fel. Den ambivalenta hållningen i citatet kunde vid en första anblick upplevas som oproblematisks, men uttalandet motsade sig självt och framstod som absurt; ”Ingenting är ju fel, men om någon hade gjort fel, så gör det ju inget”. Det är lätt att halka på orden, men de pedagogiserande argumenten tenderade att kamouflera bakomliggande syften, som i detta fall motverkade det musikaliska lekandet och förändrade dess innebörd.

Själva härmandet kunde ses ha ett pedagogiskt syfte i sig som kopplades till både pedagogik och socialt interagerande. Härmandet kunde också ses som en form av konsensus som syftade till anpassning i sociala och kulturella sammanhang. Rita beskrev i citatet nedan sin upplevelse av att härma i samband med det musikaliska lekandet. Hon såg det som en hjälpsande hand, något som gjorde lekandet legitimt.

Rita: Dette tror jeg du skjønner; det er derfor vi er inne på et sånt safe sted, ikke sant, vi gjør som henne ... Og så slipper en seg løs litt etter hvert, er det ikke det du gjør? (förskölläre utbildare N)

Uttalandet i citatet byggde även på en idé om att lekandet var svårt och behövde därför inledas lite försiktigt. Studenterna behöver vänja sig vid att hitta på något eget utifrån det de härmar. Samtidigt visade deltagarna att det gemensamma musikaliska lekandet startade omgående. Det vokala självuttrycket minskade i värde då det framställdes som att härma. Pedagogiserande argument gjorde det svårare för deltagarna att se sina egna handlingars betydelse för det gemensamma musikaliska lekandet då härmning associerade till ett passivt upprepande av någon annans initiativ. Så här förklarade Siw det som hände:

Siw: Det var liksom en lek ... og altså det var et rom ... i våre svar og i vår herming av deg. (lärarutbildare musik, N)

I citatet ovan nämndes både härmning och svar. Wright (2000) hävdar att det är en viktig skillnad mellan att härma och att respondera (svara) då responderandet bygger

på en aktiv handling, ett initiativ, till skillnad mot härmandet som mer liknas vid ett reflexartat beteende. Bodil beskrev skillnaden så här:

Bodil: När man står mitt emot varann, två och två ... så är det ju väldigt lätt att man härmar den andre snabbt, i stället för att komma på något eget.
(förskollärare S)

Bodil poängterade hur lätt hon rycktes med och härmade den andre i interaktionen i stället för att respondera. De pedagogiserande argumenten fokuserade på att sångrösten utvecklades genom härmning men också att den behövde skolas. Deltagarna hade svårt att legitimera det musikaliska lekandet utifrån dess egenvärde. Pedagogiserande argument rekontextualiserade det musikaliska lekandet till en lekfull lärandeaktivitet för att det skulle framstå som målinriktat och meningsfullt. Kravet på ett tydligt syfte blir till ett hinder för förskollärares möjligheter att både leda och inspirera till musikaliskt lekande och vokalt självuttryck i förskolan.

5.2.3 Repressiva elitiserande argument

Deltagarna uttryckte i gruppintervjuerna att studenter måste lära sig att behärska sin röst innan de kan delta i musikaliskt lekande. Detta gav uttryck för ett *elitiserande argument*, den tredje formen av repressiva argument. Uttalanden om att musikalisk skolning av rösten är nödvändig för alla förskollärare oavsett aktivitet tolkades här som normativt och beskrev en hierarkisk inställning till musikaliskt uttryck med rösten. Elitiserande argument genererade värdemässiga skillnader mellan det som är bra och det som är mindre bra. Förväntningen att alla har behov av att skola sin sångröst skulle också kunna ha varit ett pedagogiserande argument, men genom att tänka i termer av hierarki och elitism väcktes frågor kring värdet av att låta på olika sätt och av ett vokalt självuttryck (jfr Nielsen, 1998; Brodin, ref. i Barkefors, 2006).

Det var främst lärarutbildarna i musik som var upptagna av bristen på röstträning i förskollärarytbildningen och vikten av att kunna kontrollera sin sångröst. Sångundervisning har ju också varit central i all musikundervisning på förskollärarytprogrammet och vana att sjunga inför och tillsammans med andra kan ses

som ett viktigt hantverkskunnande (Uddén, 2004; Tallberg Broman, 1995). Camilla uttryckte det så här:

Camilla: Dom skulle ju ha sångundervisning! För har man inte använt sin röst och kommer till utbildningen och tycker att ... man har ingen koll på den och känner sig jätteosäker ... då är kanske inte sång det första man gör när man kommer ut bland barnen. På nåt vis är det som dom skulle behöva få det mer med sig ... som ett slags hantverkskunnande. Så att man kan ha rösten som ett verktyg när man jobbar med barnen. Då gäller det att dom vet det här, att man inte kan sjunga i så låga tonarter, det funkar inte. (lärarutbildare musik S)

Det kan vara svårt att motsäga uppmaningen om sångundervisning i förskolläraryrket, men problem uppstod när det skolade sjungandet lyftes fram som en förutsättning för att kunna leka med rösten, i stället för motsatsen. Urvalet av deltagare i studien speglade inte de som känner sig osäkra inför att sjunga; de hade förmodligen tackat nej till att delta i studien. Trots deltagarnas positiva förhållande till sin egen sångröst uttrycktes tvivel i gruppintervjuerna kring ett lekfullt och okontrollerat användande av rösten. Det var som redan nämnts musiklekrarna som uttryckte oro för det spontana vokala självuttrycket, inte lärarutbildarna eller förskollärarna utan formell musikutbildning.

Utifrån de elitiserande argumenten framstod även det musikaliska lekandet som alltför utlämnande och svårt att leda utan skolning. Citatet nedan visar exempel på motsägelser då de låga förväntningarna på förskollärares förmåga att uttrycka sig lekfullt musikaliskt med rösten föreföll vara svåra att förklara. I citatet nedan tänkte Pia högt:

Mona: Tror ni att dom gör så här i förskolan?

Pia: Nej, det tror inte jag (skratt) varför tror jag inte det? (lärarutbildare musik S)

Pia uttryckte en ambivalens mellan att självklart tro på allas förmåga eller att inte tro att det är möjligt för alla att uttrycka sig självständigt och spontant. Frågan som ställdes i citatet var relevant, varför skulle inte förskollärare kunna leka musikaliskt med rösten i förskolan på samma sätt som barnen? Det föreföll som om det musikaliska lekandet

uppfattades som mer musikaliskt krävande än att delta i gemensam sång; det sågs inte heller som möjligt.

Temat *deltagarna har låga förväntningar på förskollärostudenters sångförmåga* beskrev hur sångförmåga likställdes med ett skolat sjungande i motsats till det musikaliska lekandet. Deltagarna var överens om att många studenter och lärarutbildare är så pass osäkra på sin förmåga att de inte kan använda vare sig sångrösten eller talrösten uttrycksfullt. Elitiserande argument liknades här vid psykologiserande argument då den förväntade oförmågan förklarades utifrån individers osäkerhet och personlighet, men elitiserande argument skiljde sig då de utgick från värderingar av vad som var önskvärt, i detta fall gemensam sång. Lena sa så här:

Lena: Men frågan är om dom vågar ta det där steget, att verkligen dra igång och sjunga med barnen ... så, jag vet inte. (lärarutbildare musik S)

Detta resonemang som framfördes av lärarutbildarna i musik tar utgångspunkt i att de flesta förskollärostudenter oroar sig för att sjunga under utbildningen, och att det är ett stort problem som lärarutbildare i musik måste hantera. Denna tveksamhet kring förskollärostudenters förmåga att sjunga påverkar undervisningen i musik och graden av utmaningar som anses möjliga eller relevanta, vilket kan liknas vid en *omsorgsdiskurs* (Frick Alexandersson, 2021) (se 2.5). I citatet nedan pekade Siw på vikten av att avdramatisera och normalisera själva oron för att sjunga och använda rösten.

Siw: Så tror jeg det er viktig å anerkjenne, og si det ... jeg spør om akkurat hvor mange som har grudd seg? (lärarutbildare musik N)

Uttalandet i citatet ovan reproducerade en syn på sång som något exklusivt då osäkerhet och tvivel togs för givet. Gemensamma sångsamlingar utgör normen för musicerandet i förskolan och kan ses som garanti för en lyckad musikaktivitet (Holmberg, 2014; Still, 2011; Wassrin, 2016). Elitiserande argument kunde även förstärka skillnaden mellan de som kunde och de som inte kunde delta i musicerandet genom att argumentera för ett alternativt och mer passivt agerande, som ett sätt att möta ett förväntat tillkortakommande hos vissa förskollärostudenter. I citatet nedan framställdes det

gemensamma sjungandet som viktigt och positivt oavsett om förskollärostudenterna sjöng eller inte.

Gunhild: Hva skal til liksom? Jeg tenker at det er ofte en sånn ting ... jeg tror kanskje at det er viktig å kjenne på at du er en av mange og at ditt bidrag ikke høres så veldig godt, men at du er med på å synge, eller at du bare er der. (lärarutbildare musik N)

Exemplet visade den komplexitet och det paradoxala som trots allt fanns runt sättet att tala om sång och det vokala självuttrycket i pedagogiska sammanhang i både förskola och förskolläroutbildning. I citatet nedan reflekterade Lena över varför förskollärostudenter inte förstår eller uppmärksammar kopplingen mellan att sjunga och uttrycka glädje. Förväntningen på visad sångglädje ses som ett elitiserande argument då det ifrågasatte studenters förmåga att uttrycka sig musikaliskt genom sång rent allmänt och på sitt eget vis. Sång och visad glädje förväntades skapa en självklar helhet. Så här uttryckte Lena sina tankar:

Lena: Nu har jag bara varit inne ett år och jobbat med blivande förskolläroare men ... jag kan känna att det är väldigt svårt att få igång dom och verkligen va lekfulla ... och det här ... Ska vi sjunga nånting ... det kan va såna krav på att det ska låta bra. Den kan sjunga, den kan inte sjunga ... å det är ju ändå bland studenterna det finns liksom den här ... vad ska jag säga? ... man glömmar att sjunga i ett uttryck för att man mår bra ... att man har roligt tillsammans.

Mm.

Lena: Ibland kan jag tänka det ... det är kanske vi som kan [gör citattecken med fingrarna] sjunga, som tycker så. (lärarutbildare musik S)

Musiken i förskolan förmedlar förväntningar på ett specifikt vokalt uttryck, i detta fall viljan och förmågan att uttrycka sångglädje¹² och kan beskrivas som elitiserande då frånvaron av det förväntade skapar en skillnad mellan vad som anses bra eller dåligt. Utifrån detta resonemang framställdes även lekfullhet och glädje som något

¹² Forskning visar även att barnsångsrepertoaren i förskolan, både i Sverige och Norge, domineras av sånger som går i dur- jämfört med mängden sånger som går i molltonarter (Haukenes & Hagen, 2017; Holmberg, 2014). Samtidigt finns det omfattande forskning som visat hur körsångare känner sig gladare och piggare av att sjunga i kör. Körsång sänker blodtrycket och aktiverar ”må bra”-hormonet Oxytocin, något som motverkar stress (Theorell, 2009).

eftersträvansvärt, en positiv och nödvändig egenskap hos en förskollärare. På samma gång antydde deltagarna i gruppintervjuerna att lekfullheten av olika anledningar var bristfällig bland förskollärare, och rent av otänkbar för vissa. En syn på vuxnas lekande som både extraordinärt och inte självklart för alla hindrar förskollärares deltagande i musikaliskt lekande både i förskola och lärarutbildning.

5.2.4 Repressiva trivialiserande argument

Den fjärde och sista formen av repressiv argumentation, *trivialiserande argument*, beskrev det musikaliska lekandet som barnsligt och därmed något barn gör själva när vuxna inte är med. Det musikaliska lekandet framstod som ett tidsfördriv och deltagarna förväntade sig att lekandet ska leda till skratt. Att leka upplevdes av deltagarna som en oseriös aktivitet i förhållande till förskolläraryrket och lärarutbildning.

Temat *det musikaliska lekandet ska leda till skratt* sågs som ett trivialiserande argument, trots att det vid första anblicken kunde tolkas annorlunda. Den starka kopplingen mellan skratt och lek väckte frågan om det är problematiskt att se det gemensamma skrattandet som ett kvitto på uppnådd lek. Specifika förväntningar på leken är något som ingår i beskrivningen av ett "Idealiserande av lek", då lekandet ska vara på ett förväntat sätt, helst stillsamt, trevligt och utan dissonanser (Sutton-Smith, 1997). Detta synsätt beskrevs av deltagarna som en viktig förutsättning för att skapa gemenskap och få alla att må bra och slappna av. En entydig syn på lek som enbart något glatt och oproblemiskt förstärkte dikotomin mellan lek och allvar; det senare får då betydelsen "det som är viktigt" i motsats till leken som kunde beskrivas som något lättsamt eller underhållning.

Som en kommentar till detta beskrevs inte denna strävan efter att få andra att skratta i samband med det inledande musikaliska lekandet. Skrattandet föreföll uppstå i interaktionen och det spontana agerandet. Deltagarna överraskades snarare av lekens dragningskraft och de ville leka för att de kände sig inspirerade. Lekandet upplevdes meningsfullt i sig själv och skrattet kom naturligt.

I exemplen nedan sågs skratt som garant för ett lyckat lekande och skrattandet syftade till att avdramatisera, framför allt sjungandet, och få förskollärestudenter att slappna av. Skrattet blev här ett mål sig eller ett pedagogiskt grepp som inte hade med det musikaliska uttrycket att göra. Lena och Camilla beskrev hur de använder sig av skrattet för att skapa en tillåtande atmosfär i sin musikundervisning:

Lena: Ofta är det ju i början av ett pass ... det här att folk verkligen håller ihop sig, att det inte ska bli nåt fel ... å då tycker jag, det är ju så himla gott ifall man kan få dom att börja skratta till exempel. Det tycker jag är ett sånt där bra ögonblick ... att vi kan skratta tillsammans ... Jag måste kanske överdriva själv för att det ska framgå att ... kanske precis så här kan man göra, utan att ... Å då kan det liksom bryta den där isen på nåt sätt.

Mona: Är detta speciellt för musik, tror ni? Alltså, sättet att va.

Lena: Jag tror det är så, så fort man ska försöka uttrycka nåt med rösten, kroppen eller att våga va lite känslomässig, eller att våga visa nån annan sida av sig, än den man är van, jag vet inte. (lärarutbildare musik S)

.....

Camilla: Får man dom att skratta ... det är en signal ... nu slappnar dom av. Då har man tillgång till både dom å rösterna så att säga ... Då var det bara att överrumpla dom med grejer, bara göra ... precis som du gjorde. Å göra lite knäppa ... å så. Då fick man ju verkligen lossa på alla eventuella spärrar som man hade ...

Lena: Ja, precis [...]

Camilla: Men sen så var det ju en del som man inte fick att skratta, och det var ju en jädra utmaning. Hur sjutton ska jag bete mig med den här? (lärarutbildare musik S)

I citatet ovan uttrycktes även hur ett uteblivet skratt kan skapa frustration hos pedagogen då det musikaliska lekandet inte ses som en musikaktivitet i sig utan mer som en social övning för att möjliggöra det riktiga sjungandet. Starka förväntningar på specifika reaktioner kan blockera individuella initiativ och distrahera ett intensivt lekande och utforskande och därmed styra interaktionen mot en mer målinriktad musikpedagogik och ett strategiskt handlande enligt Habermas (1996). I citatet nedan ifrågasatte Ellen förskollärares stora förväntningar på att alla barn ska tycka om och vilja delta i det gemensamma sjungandet. Ett svagt visat engagemang är kanske bara ett uttryck för att alla inte tycker att det är särskilt roligt att sjunga eller att det gemensamma sättet det sjungs på i förskolan upplevs som oinspirerande.

Ellen: Jeg tror det kan handle om de ikke synes det er så innmari gøy.
(förskollärare N)

Den starka kopplingen mellan sång och glädje är kanske bedräglig och tenderar att skapa en normativ uppdelning mellan de som blir glada av att sjunga och de som inte blir glada. Denna uppdelning kan ses som trivialiserande då glädje snarare beskriver något lättsamt och underhållande än något viktigt. En annan tolkning kan handla om att individen bara tycker om att sjunga en viss typ av sånger, eller tycker om att sjunga i vissa sammanhang, men inte i andra. Vår musikaliska förmåga påverkas av både intresse och sammanhang (Stadler Elmer, 2011; Mang, 2005; Young, 2006).

Deltagarna uttryckte att deltagandet i det musikaliska lekandet var roligt. Det roliga förknippades med barn genom att det samtidigt beskrevs som barnsligt eller busigt. Kopplingen mellan lek och det roliga förde även tankarna till förströelse. Ida sa:

Ida: Barnsligt är väl det största ... det är det som gör att det blir det roliga.
(förskollärare S)

.....

Micke: jag tyckte att det var roligt ... det var busigt. (förskollärare S)

Ordet busigt nämndes i flera sammanhang i gruppdiskussionerna. Det musikaliska lekandet utmanade deltagarna i förhållande till yrkesrollen och det professionella agerandet. En förklaring kan vara att det musikaliska lekandet och gestaltandet väckte en känsla av att göra något otillåtet, att bryta regler kring den sociala ordningen. Ordet barnsligt användes även i ett negativt syfte, för att förlöjliga en aktivitet eller handling. Lena beskrev i nästa citat hur hon som lärarutbildare upplevt att studenter kan uttrycka sig nedlåtande om olika lekmoment i musikundervisningen genom att beskriva dem som barnsliga:

Lena: Dom kan va lite ”å nu ska vi leka,” ”nu ska vi va barnsliga” (härmar en sarkastisk ton) å så blir det lite fel. (lärarutbildare musik S)

Begrepp som ”akademiskt” och ”vetenskapligt” beskrevs i gengäld som motsatsen, något allvarligt och seriöst. Det skapades ett motsatsförhållande mellan det som ansågs

seriöst och allt det andra; det andra uppfattades automatiskt som oseriöst både i förskola och i lärarutbildning. Det musikaliska lekandet upplevdes bryta med musikpedagogiska intentioner som strävar efter samsång och synkronisering och sattes i motsatsförhållande till upplevelsen av det allvarsamma och icke-spontana inom akademien. Denna dikotomi skapar osäkerhet inte minst i förhållande till kollegor och studenter på lärarutbildningen.

Mona: Finns det något som gör att man inte använder rösten på ett lekfullt sätt?

Mia: Mm ... där kan jag känna mig hämmad i den akademiska världen...

Anna: Som att man kommer in i ett rum...man kan komma in ... Hahaha! (gör en min) Oj, då!

Mia: Det kan bli hämmande.

Anna: Ja, absolut, eller vad det nu kan vara. Eller när man ... på något sätt får jag tänka här, nu passade det nog inte in. (förskollärarytildare S)

Förskollärarytildarna upplever att både föreläsningsformen och föreläsningssalen skapar distans till förskollärarytildarprofessionen och praxis. Fasta sittplatser påverkar möjligheten till förflyttningar i rummet som i sin tur minskar kroppsrörelser och interagerandet. Stora grupper tenderar även att skapa ett speciellt sätt att använda rösten för att höras och ett fokus på envägskommunikation. Bente beskrev det så här:

Bente: Ja, hva med oss som lærerutdannere? Hvilke forventninger har studentene når de kommer inn i ett auditorium? Vi har kanskje gjensidige forventninger til studentene og til oss om hva som skal foregå der.

Mona: Mm, du menar att det är en stor föreläsningssal och ...

Bente: Ja, og vi har jo mange [...] i vart fall i store grupper. [...] bare romme forteller meg stert hva slags lærer det forventes jeg skal være da. Jeg skal stå der nede liksom og alla skal ha blikket retta mot meg og jeg skal vise noe på en stor skjerm og jeg skal stå og fortelle og de skal sitte og høre på, så rommet i sig sjøl innbyr kanskje ikke nødvendigvis til ... Men så skjønner jeg jo det, utifra (skratt) arbeidsgiver. (förskollärarytildare N)

Bente kände sig hämmad och styrd av rummet, situationen och brist på kommunikation med studenterna. I detta sammanhang tenderar avståndet mellan vetenskapligheten och den beprövade erfarenheten att öka. Lärarutbildarrollen är komplex och det finns motstridiga förväntningar och en tydlig hierarkisk social ordning inom akademien,

mellan utbildningsnivå, organisation och ämnesgrupper. Subtila signaler som avspeglar sig i atmosfären skapar osäkerhet hos lärarna. De utan forskarutbildning upplever inte samma möjlighet att bli lyssnade på, vilket skapar både distans och ett stort behov av att uppfattas som seriös. Anna och Agneta beskrev sina upplevelser på lite olika sätt:

Anna: Men jag upplever också det ... inte att nån har tagit över eller så, men jag upplever att den här världen som vi lever i, den akademiska världen, är så allvarlig ... så att man känner sig lite dum om man skulle leka. Alltså det är precis som att, här skärper vi till oss och här är vi lite mer vetenskapliga. (förskollärarytbildare S)

.....

Mona: Vad är det för någonting, lektorsfasaden?

Agneta: Jag brukar säga att man likställer akademiskt med tråkigt. Det brukar jag säga bara för att det behöver ju inte va tråkigt för att det är akademiskt. Utan, gör vi en sån här övning kan vi i högsta grad grunda det här på vetenskap också. Det är så lätt att avfärda det estetiska, musiken och rösten. Det passar här men inte i det akademiska kanske. (lärarutbildare musik S)

Agneta motsatte sig likställandet mellan akademiskt och tråkigt, samtidigt som hon uttryckte att det är svårt att frigöra sig från vad som anses passa i olika sammanhang, i musiksalen jämfört med föreläsningssalen. Svensk förskollärarytbildning har blivit i huvudsak teoretisk och examinationer utformas övervägande som skriftliga inlämningsuppgifter. Förskollärarytstudenter förväntas därmed utveckla sina praktiska färdigheter i förskolans praxis, en förskola med ökat fokus på lärande där undervisning förväntas genomsyra alla aktiviteter under förskoledagen (Skolverket, 2018). Det spontana lekandet tenderar få mindre utrymme och förskollärarna känner förväntningar på att lägga grunden för skolans fortsatta undervisning i ämnen som matematik och svenska genom att introducera och konsekvent använda ämnesrelevanta begrepp. I exemplet nedan hänvisades till förskollärarytens agerande i förhållande till barnens lek i leksaksköket.

Sofia: För det kan jag ju känna många gånger när man är med och leker i den spontana leken och så går man hem och läser nåt, eller hör nåt också, nej. Gud, nu glömde jag att prata om prepositioner där, när vi ...

(alla skrattar)

Sofia: När vi lekte där med köket.

Tess: Ja, precis.

Sofia: Då skulle jag ha sagt, åh ... kakan på fatet. (förskollärare S)

Leken kunde i detta sammanhang beskrivas som en lärandeaktivitet. Förskollärarna förmedlade även att de styrs av en strävan att höja statusen i yrket för att förskolläraryrket ska erkännas som en egen profession och ett yrke som kräver specifika kunskaper.¹³ I citatet nedan beskrev Sofia en ambivalent inställning till det förväntade strategiska handlandet i samband med lekandet.

Sofia: Jag sitter och tänker, varför hoppar vi på allting?

Mona: Ja.

Sofia: Missförstå mig inte, för jag vill ha upp min status. (förskollärare S)

Trots tveksamheter till förskollärarnas förändrade uppdrag i förhållande till lekandet såg Sofia problem med att ifrågasätta sin egen statushöjning. Kravet på förskollärares målstyrning av leken tenderar att skapa distans mellan det personliga och det professionella agerandet, något som påverkar förskollärares spontana musicerande och interaktion i det musikaliska lekandet. Förskollärare förhåller sig annorlunda till musikaliskt lekande i sin profession jämfört med som privatperson (Vestad, 2013). Repressiva argument kan sägas hindra vardagsmusicerandet genom att väcka tvivel kring det musikaliska lekandet som professionskunskap i förskolan. Musikalisk emancipation hamnade i ett motsatsförhållande till den repressiva argumentationen som reproducerade en syn på det musikaliska lekandet som extraordinärt och icke-möjligt att genta för någon som inte uppfyller kravet på mod och lekfullhet, trots deltagarnas beskrivning av det motsatta.

¹³ Denna förändring sker i både i Sverige och Norge, då begreppet *undervisning* ersätter *aktiviteter* i läroplanen för förskolan.

5.3 Möjlighetsbetingelser for musikalisk lekande

Trots forskollärarnas repressiva argumentation kring det musikaliska lelandet gav deltagarna även forklaringar till vad som möjliggjorde deras deltagande. I alla åtte grupper diskuterte deltagarna vikten av att kunna släppa på kontrollen och vara öppen for det som skedde i den ljudliga interaksjonen. Enligt deltagarna oppstod lelandet på grund av ledarens förmåga att vara prestigelös och släppa på kontrollen vilket liknar Rancières (2011) beskrivning av en emanciperande pedagog. Med andra ord är det musikaliska lelandet beroende av forskollärare och lærarutbildare som förventar sig att både improvisation med rösten och vokalt självuttryck är meningsfullt och möjligt for alla att delta i. I gruppdiskussionen framkom även alternativa förhållningssätt, där leken och allvaret kombinerades av en av forskollärarutbildarna.

5.3.1 Att lämna bort en del av sin kontroll

Förmågan att ge bort en del av sin kontroll framstod som central for att forskollärare och lærarutbildare skulle kunna initiere og delta i det musikaliska lelandet. Deltagarna forklarade att kontrollen minskade når de gav sig in i det förutsættingsløse lelandet, då det förutsatte fullt fokus på det agerande som skedde i stunden og i interaksjonen. Dessa handlingar är forståelseinriktede i motsats til målinriktede handlingar (Emilson, 2008; Habermas, 1996). Det musikaliska lelandet förutsættir både handlingsutrymme og acceptans og ingen ska behøve oroe sig for att bli bedømd. I citatet nedan beskrev Rita att ledarens visade delaktighet og engagemang gjorde det möjligt for den musikaliska kommunikationen att sprida sig i gruppen. Rita framhøll även vikten av att ledaren gav bort en del av sin kontroll.

Rita: Det er morsomt hvordan det du gjør, din rolle, ditt engasjement ... at du igangsatte alt det vi gjør. Du skapte jo det, det kommunikative mellom oss. Det der med den leken vi gjorde sammen med deg, de sangene, det er moro vet du, men saken er liksom, da gir du fra deg litt av din makt ...

Bente: Mm.

Rita: For vi blir til noen. (forskollærarutbildare N)

Rita beskrev hur ett subjekt-subjektförhållande skapades när ledaren för en stund gav bort en del av sin kontroll och sitt tolkningsföreträde och gjorde den andre till ett självständigt subjekt, till någon med egen intellektuell och musikalisk förmåga. Även studenter förväntas ge bort en del av sin kontroll till lärarutbildaren i samband med det gemensamma lekandet och gestaltandet. Denna handling, att ge bort en del av sin kontroll, kan ses som en gest för att visa tillit och lekvilja. I citatet nedan lyftes behovet av tillit och att i leken gör sig tillgänglig och disponibel för andra. Lärarutbildare Mia beskrev det på detta vis:

Mia: Den första sången har jag gjort mycket med studenterna ... och den skapar nånting, den gör nånting med studenterna ... och med stämningen i rummet.

Mona: Vad gör det med dom, tänker du?

Mia: En samhörighet. För det första tycker de att jag är lite blåst (skratt) så bara det skapar någonting i rummet, att de kan titta på varandra (grimaser). Men sen, att de faktiskt vågar leka och förlita sig på det som sker på något sätt. De lämnar över något till mig, än mer ... lämnar över sig själva på nåt sätt. (förskollärarytbildare S)

I båda dessa exempel skedde en form av utjämning av den asymmetriska maktbalansen, eller kanske mer riktigt, en för stunden neutraliserad maktobalans mellan lärarutbildare och studenter. På ett liknande sätt argumenterar Emilson (2008) att det kan skapas en mer jämlik relation även i asymmetriska maktförhållanden i förskolan om förskollärare avstår från en del av sin kontroll i mötet med barnen. En specifik sång, skapar sannolikt inte samhörighet och en tillåtande atmosfär per automatik, vilket exemplet ovan kan antyda. För att kunna skapa delaktighet och inflytande krävs att förskollärare förmår närma sig barnets perspektiv, är emotionellt närvarande, lekfulla och har förmågan att respondera (Emilson, 2008). Dessa förhållningssätt överensstämde med deltagarnas upplevelser och möjlighetsbetingelser för interaktionen och kommunikationen i samband med det musikaliska lekandet. Denna inställning stod i motsättning till en stark förväntning på att förskolläraren både har och tar kontroll över situationen. I exemplet nedan beskrev Tess och Sofia att det är svårt som förskollärare att låta sig dras med i barnens ljudliga inviter.

Tess: Man är nog dålig ... i alla fall jag känner just det här ... man hänger på vad dom har för idéer och det spinner man ju vidare på, men jag tror just konkret att hänga på det dom gör, är jag nog sämre på.

Sofia: Men sjunger dom kan man hänga på.

Lotta: Ja.

Sofia: Men just ljud ... tror jag inte?

Mona: Varför inte då?

Sofia: Jag vet inte?

Tess: Men det är nog nåt i den här ... man hamnar i den här vuxen eller förskolläraryrollen liksom. (förskollärare S)

I citatet ovan framstod spontant sjungandet enklare att stämma upp i än ett musikaliskt lekande. Spontant sjungande förefaller i detta sammanhang handla om att sjunga något välkänt från förskolans gemensamma sångrepertoar. Sjungandet kan också beskrivas som en i förskolan accepterad samhandling som gör att förskolläraren kan bibehålla både sin kontroll och pedagogroll. Det gemensamma reproducerade sjungandet i samband med samlingen kan även ses som en repressiv handling som upprätthåller förskollärares kontroll över hur det ska låta. Förskolans sångsamlingar är både repressiva och legitimerande.

Tanken om att förskollärare måste vara säkra i sin röst innan de kan använda rösten lekfullt och spontant är ett elitiserande argument (se 5.2.3) men synsättet befäster även tanken på att pedagoger alltid måste ha kontroll. Som motsats till kontroll ansågs det musikaliska lekandet ”göra något” med studenterna; det är genom det egna lekandet som studenter kan bli tryggare och få tillgång till sin lekfullhet. Materialet innehåller paradoxer på fler plan. Pia konstaterade:

Pia: Mm, men jag tror ... (skratt) tänker lite ... men samtidigt får man ju inte vara rädd för att göra såna här lektioner, utan man måste ju börja, för det är ju då jag blir trygg.

Mona: Mm.

Pia: i det ... det är ju så. (läraryrket i musik S)

Förmågan att kunna leka och vara lekfull i förskolan framstod som viktig, men samtidigt exkluderas många förskollärare i förhållande till de teman som jag här

beskrivit. Det är inte alla givet att vara musikaliskt lekbetrodda och det finns bestämda uppfattningar om att bara en viss personlighetstyp har förmågan att leka. Återigen verkar det handla om förväntningar och roller som vi anpassar oss till. Musikaliskt lekande är önskvärt om det utövas under kontrollerade och oklanderliga musikaliska former och då är det något annat än lek per se.

5.3.2 Att ta ställning för det lekfulla i mötet med studenterna

Förhållningssättet till det musikaliska lekandet diskuterades framför allt i den svenska gruppen förskollärarytbildare och speglade en frustration över den, som de upplever, ökade akademiseringen av förskola och förskollärarytbildning. Till exempel lyftes minskningen av praktiska moment i utbildningen då detta skapar större avstånd mellan praktik och teori. Samtidigt hävdade Mia, en av lärarytbildarna, att det är viktigt att *ta ställning för det lekfulla i mötet med studenterna*; att det går att göra motstånd mot förgivettagna idéer kring lek och musik; att det finns ett didaktiskt handlingsutrymme då lärarytbildare omvandlar ämnesinnehållet till sin egen undervisning. Mia använde musik och lek för att exemplifiera teoretiska perspektiv och begrepp och kopplade på så vis teorin till den praktiska förskoleverksamheten. Lek eller ett lekfullt agerande finns kanske inte inskrivet i kursplaner, men kan ändå få en framskjuten plats i en akademisk vardag om lärarytbildaren ser lekandet som något meningsfullt och användbart. Mia påpekade i citatet nedan att hon har bestämt sig för hur hon vill vara i rollen som förskollärarytbildare och därför inte låter sig påverkas av andras undervisningsstil.

Mona: Är det kanske ... värdet av leken som inte är så tydlig.

Lisbeth: Precis.

Mia: Men då låter vi oss påverkas ... vi är ju olika, vi undervisar i samma saker och vi låter oss påverkas på olika sätt utav den här världen.

Anna: Ja.

Mia: Men vi kanske tänker på hur vi vill bli bemötta. Jag bryr mig inte så mycket om det, hur jag blir bemött, för jag har bestämt mig från början hur jag vill va. (förskollärarytbildare S)

Mias beskrivning av sitt förhållningssätt kan tolkas som ett exempel på ett utnyttjat men möjligt handlingsutrymme, som för att kunna utnyttjas förutsätter motstånd mot kontroll och reglering av musiken i både förskolläraryrket och förskolan (Bernstein, 2000) (se 3.4). Mia beskrev i citatet nedan att hon medvetet använder sig av detta handlingsutrymme och därför inte har något problem med att föra in musikaliskt lekande i undervisningen. Att lämna bort en del av sin kontroll innebär då att släppa på viss kontroll som begränsar oss som pedagoger. Mia resonerade så här:

Mia: Men när vi pratar så här så känner jag att det är vi själva som hindrar oss i det här.

Anna: Ja.

Lisbeth: Ja, jag säger att jag begränsar mig själv.

Mia: Vi begränsar ju oss själva, vi har ju idéer, bara vi plockar fram dem.

Anna: Ja.

Mia: Så här skulle vi ju kunna göra varje dag om vi ville.

Lisbeth: Ja.

[...]

Anna: Man blir ju inte seriös på ett sätt, och det ligger säkert hos mig, att jag tror att det förväntas av mig ... att jag ska va på ett sätt.

Mona: Men det kan ju va också ... vad står det i kursplanen?

Lisbeth: Ja, precis.

Anna: Det är så mycket ...

Mia: Men det står ju inte att det är förbjudet med sång. (förskolläraryrket S)

Diskussionen i sekvensen ovan övergick från det egna begränsandet till ett försvarstal om vad deltagaren skulle kunna göra. Exemplet visar hur lätt det är att läsa in förväntningar, i detta fall att se vetenskaplighet som en motsats till praktiskt handlande inom lärarutbildning och akademi utifrån en rädsla för att inte framstå som tillräckligt kompetent och seriös. Samtidigt bör Annas farhågor ovan tas på allvar; det finns en dold agenda och en tydlig social ordning inom lärarutbildningen som institution som fördelar handlingsutrymmen och status. Något "sitter i väggarna" och skapar den känsla av otillräcklighet som Anna gav uttryck för: en rädsla för att lekadet ska få henne att framstå som oseriös.

Förskollärarytbildare känner också förväntningar från studenter kring sitt sätt att vara, lekfulla eller ej. Andras förväntningar påverkar det egna agerandet, och begränsar eller vidgar handlingsutrymmet. Det gemensamma musikaliska lelandet upplevdes skapa social interaktion. Bente sa så här:

Bente: Altså det er en veldig allright måte å bli kjent med studentene på, og de blir kjent med hverandre på en annen måte. Og da tenker jeg at det er verdifullt, ikke bare for hva de skal bli når de er ute i barnehagen, men også for oss som skal være sammen her i denne salen, at vi gjør noen sånne ting sammen [...]

Rita: Vi er inne på den nye lærerutdanningen nå, så vi har hatt da flere ganger hvor vi bare lager noe så det blir felles holdninger og de blir kjent med hverandre. Det er jo klart vi har våre mål med dem, men for dem så opplever de det veldig sånn sosialt forløsende, ikke sant? (förskollärarytbildare N)

I citatet uttryckte förskollärarytbildarna att studenterna har behov av att lära känna varandra under lekfulla former. Det krävs enligt deltagarna en balans mellan lek och allvar. Det går att skapa goda relationer till studenterna genom närvaro och spontanitet. Det musikaliska lelandet kräver även tillit och att göra sig tillgänglig och disponibel för andra. Så här återgav förskollärarytbildaren Anna sina tidigare erfarenheter:

Anna: Jag har ju varit med när du har gjort (vänder sig till Mia), det känns som att studenterna blir lite befriande. Man sitter först kanske så här (kniper ihop munnen) för att man inte vet vad som ska hända, men när du börjar sjunga ... så blir det liksom en förlösande frihet, lite grann att dom puh! (pustar ut) ... det var inte så allvarligt det här. (förskollärarytbildare S)

Avslutningsvis framkom i analysen en skillnad mellan hur deltagarna beskrev det musikaliska lelandet i förskolan i motsats till musikaliskt lekande privat och i hemmet, något som även Vestad (2013) uppmärksammat. Det sista temat som uppkom var: *det musikaliska lelandet associeras inte med professionskunskap*; det var något deltagarna gjorde privat, tillsammans med familjen eller med vänner, för att fördriva tiden eller för att det upplevs som roligt i motsats till ett specifikt lärandemål. I det privata sammanhanget kopplades inte musikaliskt lekande till något pinsamt eller svårt. Det spontana låtandet beskrevs snarare som udda och galet. Deltagarna var stolta och glada över den lekfulla förmågan (jfr, Schei, 2019). Lena och Agneta delgav i var sitt exempel en privat lekfullhet som var kopplad till familjära situationer.

Mona: Har ni själva använt rösten på nåt sånt här sätt?

Lena: Jag gör det fortfarande (skratt). Jag har ju alltid hållit på så med mina barn... jag tänker på alla ljudeffekter som vi alltid har hållit på med ... å gör fortfarande. Nu är dom vuxna ... alltså, vi har ju alltid lekt med rösterna ... Till exempel när man tar en smörgås ... å ska äta ... (allmänt skratt) så är det så mycket roligare (visar med armen och ljud) vrrrooom, krasch (in i munnen) ... glufs, glufs, glufs ... det blir liksom roligare.

Mona: Mm.

Lena: Det blir ju roligare, och det håller vi på med fortfarande ... Kadoong, kadoong, kadoong, när någon kommer och går genom rummet. (lärarutbildare i musik S)

.....

Agneta: Vid ett tillfälle, för det är ju så himla tråkigt att bara köra bil, så gör vi olika instrument ... bara spinner på och hittar på ... å då tror man att alla gör så.

Mona: Mm.

Agneta: Så det var en som sa till mig ... – Jag gillar inte musiker och när folk sjunger i bilen ... för så gör inte folk i verkligheten (Agneta sträcker på sig och ser sig förvånad om) Gör dom inte? (allmänt skratt). (lärarutbildare musik S)

Deltagarna växlade mellan utsagor om det musikaliska lekandets svårigheter och behovet av modiga förskollärare och sina egna berättelser om sitt uppenbart lekfulla sätt att vara privat. Ombytligheten skapade en återkommande paradox som uttrycktes på ett flertal sätt, en dubbelhet kring vad som är eftersträvansvärt och värdefullt i förskolans musikpedagogiska kontext och privat. Detta kan kopplas till Habermas (1996) beskrivning av livsvärldar och system och den paradox som uppstår mellan att delta i det musikaliska lekandet som privatperson eller i sin profession. Det musikaliska lekandet utmanade även inramningen och regleringen av vad som ansågs vara lämpliga, möjliga och meningsfulla musikaktiviteter i förskolan (jfr Bernstein, 2000).

Utifrån deltagarnas utsagor under gruppintervjun skapades en repressiv argumentation som på olika sätt framhöll svårigheten och det olämpliga med att initiera musikaliskt lekande i förskola och förskolläraryrket. De repressiva argumenten bildade fyra huvudsakliga teman: psykologiserande argument, pedagogiserande argument, elitiserande argument och trivialiserande argument. I diskussionskapitlet kommer jag att lyfta diskussionen till ett mer övergripande plan och reflektera över varför förskollärare och lärarutbildare uttrycker sig repressivt i sin yrkesroll och vad

det har för betydelse i förhållande till musikaliskt lekande och musikalisk emancipation.

6 Diskussion

Under mina 25 år som lärarutbildare och fortbildare i musik i förskolläraryrket har jag drivits av en önskan att hitta former för att initiera blivande och yrkesarbetande förskollärare till spontan och känslomässig musikalisk interaktion med rösten (sång, tal och röstljud). Målet har varit att få alla att känna sig tillräckligt kompetenta för att sjunga och variera rösten under lekfulla former tillsammans med barn. Trots förskollärestudenters positiva inställning till det spontant uttryckta under musiklektionerna har det varit svårt att se någon förändring av musiken i praxis. En förklaring är att musik trots allt uppfattas som något objektivt som varken kan eller bör förändras. Musikalisk hierarki och hegemoni blir då svår att kritisera utan styrs istället av vad som är möjligt att tänka och tycka om musik utifrån normer och det kulturellt accepterade.

I denna studie har jag sökt ta reda på hur förskollärare, förskolläraryrket och lärarutbildare i musik upplever deltagande i musikalisk lek tillsammans med kollegor eller andra personer från samma yrkesgrupp. Jag har också diskuterat i grupp hur deltagarna ser på möjligheten att introducera musikaliskt lekande i praxis, både i en förskole- och lärarutbildningskontext. Musikaliskt lekande definieras i studien som: Spontant musikaliskt utforskande och kommunicerande med ljud, röst, kropp och vokalt självuttryck som både överraskar och förändras i interaktion med andra, en form av emancipation.

Som inledning på diskussionen sammanfattar jag i korta ordalag resultatet. Det övergripande resultatet handlade om att deltagarna har förmågan och viljan att delta i det musikaliska lekandet, men hindras av en repressiv argumentation. Förskollärarna och förskolläraryrket visar att de med lätthet kan delta i det musikaliska lekandet. De uttrycker även att det kändes fritt och att de upplevde att de kunde göra som de ville. Den upplevda friheten väcker både förvåning och glädje. Leksaker och andra vardagsföremål som finns att tillgå möjliggör lekandet och gestaltandet. Det musikaliska lekandet upplevs vara enklare då jag som pedagog deltar och är engagerad. Deltagarna upplever också att pedagoger behöver lämna bort en del av kontrollen; detta gäller inte bara pedagogen, utan även de som deltar i det musikaliska lekandet.

Läroartbildarna hävdar även att det är viktigt att ta ställning *för* det lekfulla, både i ord och handling i mötet med både studenter och kollegor.

Den repressiva argumentationen kan ses som en kontrast till beskrivningen ovan, då det i studien också ges uttryck för att förskolläroartstudenter och förskolläroare måste lära sig behärska sin röst innan de kan leka musikaliskt. Denna tanke tenderar att göra förskolläroare musikaliskt passiva. Sång framstår då som något vi måste lära oss av någon annan, någon som är mer kunnig. Detta är exempel på, utifrån min tolkning, en repressiv argumentation som hindrar förskolläroare att delta i det musikaliska lelandet. Deltagarna förklarade varför det är problematiskt med musikaliskt lekande i förskolan och förskolläroartutbildningen. Det handlar bland annat om att det kan vara skrämmande, svårt, mindre viktigt eller oseriöst. Analysen genererar fyra varianter av repressiv argumentation som jag benämner repressiva psykologiserande argument, repressiva pedagogiserande argument, repressiva elitiserande argument och repressiva trivialiserande argument. Under nästa rubrik sammanfattas själva innebörden av den repressiva argumentationen utifrån ett repressivt tänkande.

6.1 Ett repressivt tänkande motverkar det musikaliska lelandet

Deltagarna presenterade få egna tankar i samband med gruppdiskussionen, men hänvisade flitigt till redan färdigformulerade tankemönster och påståenden som jag beskriver som en repressiv argumentation (5.2). Ett repressivt tänkande handlar om att inte tro sig kunna eller att inte tillåta sig själv att tänka nytt, det styr vad som är möjligt att göra med tanken; vad som kan tänkas om musik och musikaliskt lekande. Det repressiva tänkandet kring musik hindrar det musikaliska lelandets spontana handlingar, men även en möjlig emancipation (Ranciè, 2011) och kan sammanfattas under fyra teman enligt tabell 7 (se nästa sida).

Tabell 7. Fyra teman av repressivt tänkande kring musikaliskt lekande

1. Förmågan att tänka nytt beror på personlig läggning; bara vissa människor kan tänka nytt om musik. (psykologiserande)
2. Musik måste ha ett syfte och förväntas leda mot ett bestämt mål. (pedagogiserande)
3. Visst musikaliskt uttryck är bättre än annat; man måste lära sig behärska sin sångröst och sjunga på rätt sätt innan man kan utforska och leka med olika röstljud. (elitiserande)
4. Musikaliskt lekande förknippas inte med ämnet musik, utan med något barn gör. Musikaliskt lekande ses inte som en seriös aktivitet i förskolläro-utbildningen. (trivialiserande)

Tanken om att bara vissa människor begåvats med förmågan att tänka nytt och hitta på egna musikaliska uttryck motverkar förändring och engagemang både i förskola och lärarutbildning. Förmågan att tänka nytt om musik förknippas av deltagarna med något extraordinärt och svårt som kräver mod och stor musikalisk begåvning. På ett liknande sätt beskrivs själva ledandet av det musikaliska lekandet i psykologiska ordalag som något skrämmande, svårt och extraordinärt och kopplas till personlig läggning, då inte alla anses besitta dessa personliga egenskaper som anses krävas för att hantera det icke på förhand bestämda musicerandet. Förskollärare och lärarutbildare som ska leda musikaliskt lekande förväntas vara väldigt trygga, lekfulla, modiga och säkra i sig själv. Tanken om att som pedagog initiera något icke på förhand bestämt och uttrycka egna musikaliska idéer med rösten oavsett sammanhang, är nästan otänkbar.

Det repressiva tänkandet kan i det sammanhanget liknas vid en absolut syn på musikalitet och ledandet av det musikaliska lekandet eller improviserandet kopplas till personlig läggning och talang, inte till något som utvecklas av själva görandet. Som exempel kommer den personliga egenskapen ”lekfull” upp i gruppdiskussionen, då två olika musklärare jämförs utifrån epiteterna den som var ”lekfull” och den som ”inte var lekfull”, detta som något absolut och icke förändringsbart. Det repressiva tänkandet förstärker så att säga kategoriserandet av de som kan uttrycka sig musikaliskt på egen hand och de som inte kan det, även i förhållande till musikaliskt lekande med rösten; det som sker spontant i interaktionen med andra. Det repressiva tänkandet blir i sammanhanget tydligt i förhållande till deltagarnas tidigare uttalanden om att det var

lätt att hitta på egna ljud och leka musikaliskt med rösten, då jag som ledare själv började leka. Det beskrevs vara den tillåtande atmosfären, interaktionen och känslan av att tillåtas hitta på något eget som gjorde att det var enkelt att delta i det musikaliska lekandet med rösten. Det handlade då inte om att de förändrade sin personlighet, snarare triggades lekfullheten av sammanhanget och andras visade lekfullhet. Det görs ingen tydlig koppling mellan deltagarnas upplevelser av emancipation och deras sätt att tänka kring det musikaliska lekandet, det ser jag som ett repressivt tänkande. Tänkandet kring hur musik skulle kunna förändras uteblir då deltagarnas repressiva och psykologiserande resonemang reproducerar den självklara och förgivettagna förståelsen som alla redan är överens om och har accepterat, nämligen att bara vissa kan tänka nytt och självständigt om musik.

Tankar om att det musikaliska lekandet måste ha ett syfte är exempel på repressivt tänkande. Utan öppenhet för det spontant uttryckta, begränsas förskollärares möjligheter att tänka nytt och självständigt. Något Rancière (2011) kopplar till överförandet av kunskap från den som anses kunna, till den som inte anses kunna, vilket underkänner individens intellektuella förmåga att lära. I avhandlingen tydliggörs hur det repressiva tänkandet skapar hierarkier mellan, å ena sidan det musikaliska ledandet, och å andra sidan det musikaliska lekandet. Det musikaliska lekandet framstår inte som ett mål i sig, utan som ett verktyg för att uppnå det specifika musikaliska lärandet på ett lekfullt sätt (jfr Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Det inledande musikaliska lekandet associeras inte till musikaliskt uttryck utan till röstträning och uppvärmning. ”Men just det här sättet att leka med rösten som du gjorde ... det är ju jättebra övning för en lärarstudent” (se 5.2.2). Med andra ord, det musikaliska lekandet blir begripligt först när det kopplas till förskolans normer och värderingar och kan föras vidare genom språkliga kommunikativa handlingar som en kulturell reproduktion (Habermas, 1996).

I gruppdiskussionen gav deltagarna uttryck för att det måste finnas förutbestämda syften och mål i samband med förskolans och lärarutbildningens musikaktiviteter (se 5.2.2). Det finns förväntningar på fasta ramar och en tydlig igenkänningsfaktor kring musikaktiviteter i förskolan, det som Bernstein (2000) benämner som en stark inramning. En stark inramning är ofta reproducerad och skapar

lite utrymme för nytt och självständigt tänkande; den starka inramningen ger förutsägbarhet och upplevs därmed skapa trygghet (Bernstein, 2000). Som exempel förväntar sig deltagarna att hitta ett meddelande eller en ledtråd i den hemliga lådan. Då det inte finns något budskap i väskan skapas förvåning och viss frustration. I gruppdiskussionen hävdar deltagarna att det hade varit bättre med färre saker i den hemliga lådan och helst fyra av varje, då det hade tydliggjort vad de skulle göra. Detta visar att det förväntas finnas ett rätt sätt även i det musikaliska lekanDET. Kravet på bakomliggande syften och mål förknippar jag här med det repressiva tänkandet och förskolans pedagogisering, vilket också motverkar den musikaliska emancipationen.

Människors sångröst bedöms och värderas tidigt, både i familjen och i olika former av musikpedagogiska sammanhang av förskollärare och musikpedagoger. Gemensamt för dessa omdömen är att de bygger på och reproducerar en tolkning som inte öppnar för förhandling, utan snarare ses som en objektiv sanning. I studien styrs deltagarna av repressiva tankar kring det musikaliska lekanDET med rösten och det visar sig bland annat i låga förväntningar på förskollärostudenters sångförmåga.

Det finns tydliga hierarkier mellan vad som är bra eller dåligt i förhållande till musik och musikaliskt uttryck i förskolan och förskolläroutbildningen. Tänkandet kring den egna sångrösten tycks vara laddat med både skam och tvivel kopplat till prestation vilket Schei (2016) visar. Motsatsen finns, då sjungandet frambringa en känsla av att vara både kompetent och att bära på en speciell begåvning. Vissa musikaliska handlingar är bättre och har mer värde än andra. Musikaliskt värde och status i förskolan har en stark koppling till sångförmåga, vilket också visar sig både i förskolläroutbildningen och i samband med förskolans sångsamlingar, då det oftast finns en hierarkisk turordning kring vem som förväntas initiera och leda sjungandet. Ett exempel som framstod som självklart i diskussionen var tanken om att pedagoger först måste lära sig sjunga på rätt sätt och behärska sin sångröst innan de kan leka och låta med rösten på sitt eget vis. Musikalisk skolning utgör med andra ord normen för sjungandet i förskolan och den musikaliska skolningen ses som förutsättning för det musikaliska lekanDET, vilket torde ha betydelse för hur vi ser på och tolkar barns spontana låtande och musicerande. Repressiva tankar tycks således överföras automatiskt till det musikaliska lekanDET, trots att det upplevs som annorlunda och har

en emanciperande effekt på deltagarna. En deltagare uttryckte det så här ”det fanns rum för att göra det som jag ville” vilket jag associerar till Rancièr (2011) och vikten av att tänka och agera på eget initiativ.

Det musikaliska lekandet och musikskapandets öppenhet skapar osäkerhet och inger respekt, även om det liknar barns eget utforskande av ljud och melodier. Den musikpedagogiska sångundervisningstraditionen som i sin strävan att lära barn sjunga ”rätt” från början hämmar det egna tänkandet och det musikaliska lekandet med rösten. Barns och pedagogers möjlighet till emancipation genom att kunna utforska sitt eget musikaliska uttryck finns kanske därför bara i aktiviteter som inte associeras med musikaliskt lärande. Även om förskollärarytbildare använder leken och sin lekfullhet så finns ett normativt inslag i lärarutbildningens förebildlighet som kan beskrivas som en strävan efter att visa sig duktig och kompetent. Musikalisk färdighet ger status, men det är samtidigt förmågan att reproducera det förväntade som eftersträvas, inte egna och nya tolkningar. Det repressiva tänkandets elitiserande argument reproducerar den musikaliska hierarkin som bygger på tydliga ramar för vad som anses vara önskvärt eller olämpligt. Musikalisk skolning ses då som ett naturligt jämlikhetsprojekt, nämligen att lära barn att göra det rätta och fylla förväntade kunskapsluckor (Rancièr, 2011).

Deltagarna förknippade inte det musikaliska lekandet med musik, men med idrott och drama (5.2.2). Det kan förstås som en effekt av kulturell reproduktion och omöjligheten att tala om något som det inte finns musikaliskt samförstånd kring (Habermas, 1996). Det är också exempel på hur repressiva argument motverkar förändring och egna tolkningar genom att underkänna musikaliska uttryck utan att det sägs rakt ut. Framför allt väcker det frågor kring synen på barnens egeninitierade musikaliska uttryck i samband med lek. Om det musikaliska lekandet inte förknippas med musik skulle vi kanske rent av kunna tala om två parallella musikaktiviteter i förskolan: musikaliskt lärande som sker företrädevis i samband med de gemensamma sångstunderna, och musikaliskt lekande som visar sig i samband med barns spontana lekande. Om lek inte förknippas med musik, utan med något barn gör själva, torde det ha konsekvenser för musikaliskt uttryck i praxis inte bara i förskolan utan även i förskollärarytbildningen och i musklärarytbildningen.

Leken får sin legitimitet i förskollärautbildningen som förebildande exempel; att ”leka sångstund i förskolan” är en seriös musikaktivitet inom akademien, då det kopplas till färdigheter som rör förskollärarens förmåga att leda. Men det musikaliska lekandets emanciperande betydelse utifrån ett vuxenperspektiv upplevs inte som värdefullt i sig utan uppfattas i lärarutbildningen snarare som en oseriös aktivitet. På ett liknande sätt pekar Sundin (2007) på svårigheten att i pedagogiska sammanhang tillskriva barns musikaliska uttryck något värde i sig (Pond, 1981; Lindgren et al., 1992). Deltagarna i denna studie talar om lekandets och det lekfullas låga status framför allt inom lärarutbildningen och inom akademien. Det musikaliska lekandet ses inte som en fullvärdig musikaktivitet då det anses sakna både syfte och musikaliskt värde. Det oseriösa kan också föra tankarna till förskollärare som genom sitt eget lekande inte uppfattas av kollegor ta ansvar och sin yrkesroll på allvar (Dolk, 2017; Nilsson et al., 2018). Det repressiva tänkandet trivialiserar det musikaliska lekandet och försvårar musikalisk emancipation.

6.2 Det repressiva tänkandet kring musik vänds till emanciperat tänkande

I samtalen kring musikaliskt lekande uppstod paradoxer då deltagarnas upplevelse av vokalt självuttryck utmanade det repressiva tänkandet. Det repressiva tänkandet kan således sägas upprätthålla den musikaliska hegemoni som påverkar pedagogernas tolkning av vad som anses vara rätt eller fel sätt att låta musikaliskt med rösten i förskolan genom kulturell reproduktion. Vad krävs för att göra det musikaliska lekandet både begripligt och önskvärt i förskolan trots att det bryter med tanken om musik som något objektivet och självklart och istället står för en differentierad syn på vad som kan uppfattas som musik, det Rancière (2010a) beskriver som dissensus?

Begreppsparet modernism och postmodernism har använts för att tolka och synliggöra ett förändrat synsätt och tänkande i samhället. Det är inte möjligt eller önskvärt utifrån ett postmodernt perspektiv att låsa fast betydelser kring vad något är eller bör vara. Istället går det att beskriva själva innebörden, så att det ”framstår... som ett meningsfullt uttryck för ett nytt sätt att uppfatta världen” (Heiling, 1997, s. 73).

Enligt modernismen måste den rätta musikaliska kunskapen och goda smaken läras ut till barnen för att musicerandet ska vara meningsfullt och uppbyggande, i betydelsen gott och sunt. Detta gäller även lyssnandet och skapandet, annars finns det risk för att barnen lär in fel kunskaper.

Som exempel på modernism och postmodernism och dess innebörd i ett utbildningssammanhang som skola och i förhållande till musik lyfter Heiling (1997) fram modernismens stora berättelser och metanarrativ och ställer dem mot tanken om att det finns många sanningar som kan mötas i en diskurs. Det kollektiva betonas i modernismen, men utifrån det postmoderna väljer individen själv. Ett entydigt kvalitetsbegrepp utmanas av att det kan finnas många kvalitetsbegrepp beroende på kontext och den modernistiska synen på kunskap som hierarkisk ifrågasätts av postmodernismens tanke om att alla genrer och kunskapsformer har samma värde (Heiling, 1997). Dessa kännetecken på modernism och postmodernism anser jag ger mening även för tänkandet kring musikaliskt lekande i förskolan och vi är ju alla präglade av den musiksyn vi fostrats utifrån som barn. Detta resonemang är även meningsfullt för förståelsen av vad som hindrar och möjliggör för förskollärares deltagande i ett musikaliskt lekande.

Utifrån analysen av gruppdiskussionerna konstrueras en repressiv argumentation kring det musikaliska lekandet. Genom att tolka innebörden i det repressiva tänkandet utifrån psykologiserande argument, pedagogiserande argument, elitiserande argument och trivialiserande argument kan innebörden i det musikaliska lekandet beskrivas både som ett uttryck för ett modernistiskt sätt att tänka och ett postmodernt sätt att förstå världen. Det musikaliska lekandet sätts då i ett kunskapsteoretiskt sammanhang som kan göra det ”nya” och föränderliga mer begripligt. Tabell 8 nedan visar hur det repressiva tänkandets modernistiskt färgade innebörd kan vändas till ett emancipatoriskt tänkande vars innebörd blir influerat av ett postmodernistiskt sätt att se på musik.

Tabell 8. Repressivt tänkande kring musik vänds till emanciperat tänkande

Repressivt tänkande kring musik	→	Emanciperat tänkande kring musik
Förmågan att tänka nytt beror på personlig läggning; bara vissa människor kan tänka nytt om musik.	→	Alla har förmågan att tänka och hitta på något nytt, att leka med musik på ett nytt sätt.
Musik måste ha ett syfte och förväntas leda mot ett bestämt mål.	→	Egna musikaliska idéer måste bejakas.
Ett visst musikaliskt uttryck är bättre än annat. Man måste lära sig behärska sin sångröst innan man kan utforska och leka med olika röstljud.	→	Det finns varken bättre eller sämre sätt att tänka och leka med musik.
Musikaliskt lekande förknippas inte med ämnet musik, utan med något barn gör. Musikaliskt lekande ses inte som en seriös aktivitet i förskolläraryrket.	→	Musikaliskt lekande har betydelse för det gemensamma musicerandet.

Det verkar som att lärarutbildarna i musik, de som är experter, som har haft svårast att förhålla sig till det musikaliska lelandet i teorin, inte i praktiken. Musiklärarnas handlingar och deltagande i det musikaliska lelandet var oproblematiskt och gjordes med lätthet. Det var uppmaningen att reflektera kring vad som gör att förskollärare eller lärarutbildare väljer att leka, eller inte leka, musikaliskt som blev svår. Diskussionen kon att handla om argument som legitimerar hindren snarare än möjligheterna, vilket kan ses representera ett repressivt tänkande med ett bevarandefokus. Genom ett repressivt tänkande framhålls i studien bristen på mod, på självförtroende och på relevant musikalisk skolning som förklaring till varför förskollärare eller förskollärestudenter värjer sig mot ett spontant musikaliskt lekande. Uteblivet deltagande beskrivs som ett personligt och musikaliskt tillkortakommande som det inte är självklart att alla har förmåga att övervinna (5.2.1). Motsättningen mellan det repressiva och det emanciperande gör frågan om musikens utveckling i förskolan till en institutionell angelägenhet snarare än en individuell. Det visade sig då endast 1 av de 29 deltagarna redogjorde för sin egen syn på musikaliskt lekande och medvetet kunde bryta mot normer kring yrkesrollen i både förskolan och förskolläraryrket.

Som motbild till synen på musikaliskt lekande i förskolan som något svårt, används det musikaliska och vokala självuttrycket i det vardagliga livet utan att någon tänker på det. Vi har förmåga att sjunga, gnola och kommunicera ljudligt med rösten utifrån omedvetna musikaliska mönster redan som nyfödda, det som beskrivs som kommunikativ musikalitet (Dissanayake, 2012; Malloch & Trevarthen, 2009; Stern, 2010). Musikaliskt uttryck används ständigt i lek och berättande, men det uppfattas sällan som musik. Med andra ord är musiken och det vokala självuttrycket redan närvarande i våra liv på olika sätt utan att det medvetet har lärts in; varför skulle det då vara ett problem i förskolan?

Jag anser att det krävs nya sätt att tänka om musik i förskolan som bejakar individuella initiativ och skapar diskussioner kring det vokala självuttryckets betydelse för att utveckla musiken i förskolan. Känslan av att vara musikaliskt kompetent och förmögen att utvecklas gör musicerandet autentiskt och viktigt, inte bara för förskolläraren utan även för barnen. Trots det paradoxala som visar sig mellan ett repressivt tänkande och ett emanciperat tänkande kring musik och ljud finns möjligheter till parallella eller växelvisa handlingar, både reproducerande och producerande, men då utifrån specifika premisser för musikaliskt lekande (se 6.2.1 tabell 9).

Det musikaliska lekandet kan neutralisera ett förgivettaget tänkande kring musikaliskt agerande i förskolan och öppna upp för en mer autentisk beskrivning av det förskollärarna upplever i den ljudliga och röstliga interaktionen. Då förskollärares egna tankar och handlingar blir synliggjorda och accepterade vidgas och berikas kulturen. Nya sätt att tänka och handla kan möjliggöra för en rekontextualisering av musiken i förskolan och den kulturella kontexten; det som ligger till grund för vad som går att tala om och reflektera kring tillsammans. Sättet på vilket det talas om musik i förskola och förskolläraryrket har betydelse för både förståelsen och handlingsutrymmet.

6.2.1 Fyra premisser för musikaliskt lekande

Utifrån ovanstående resonemang handlar musikalisk lekande om att frigöra tanken om sig själv som musikaliskt kompetent och nyskapande pedagog, med förmåga till att både tänka och formulera sig genom ljud och vokalt självuttryck. Det otyglade och föränderliga som beskriver det musikaliska lekandet, utmanar förskolans musikaliska konsensus och det repressiva tänkandet, det vill säga sångsamlingens inramning och dess reglerings- och instruktionsdiskurser (Bernstein, 2000), som exempel: att sitta still på bestämda platser och sjunga på ett likartat sätt. Hur skulle det kunna vara? Hur skulle det kunna tänkas kring ett musikaliskt lekande utifrån ett emanciperat tänkande, med fokus på dissensus och ett ifrågasättande av hegemonier (Rancière, 2010a)?

Tabell 9. Fyra premisser för musikaliskt lekande

1. Alla har förmåga att tänka och hitta på något nytt, att leka med musik på ett nytt sätt.
2. Egna musikaliska idéer måste bejakas.
3. Det finns varken bättre eller sämre sätt att tänka och leka med musik.
4. Musikaliskt lekande har betydelse för det gemensamma musicerandet.

Ovanstående premisser i tabell 9 överensstämmer med deltagarnas upplevelser av att delta i det musikaliska lekandet. Deltagarna beskrev en känsla av att kunna göra som de ville då det inte fanns uttalade förväntningar på hur det skulle låta och det fanns heller inget intresse av att värdera det som uttrycktes utan fokus låg på själva lekandet. Deltagarna kände sig kompetenta och delaktiga. Premisserna för musikaliskt lekande synliggör på så sätt det paradoxala kring synen på musik i förskolan, mellan det som sker och det som borde kunna ske. Förskollärare och lärarutbildare behöver både utmaningar och uppmaningar för att tänka själva kring musik. De fyra premisserna som beskrivs var för sig nedan utgör således en grundförutsättning för en emanciperad musiksyn i förskolan.

6.2.2 Alla har förmågan att tänka nytt, att leka med musik på nya sätt

Förmågan att hitta på något nytt, att tänka nytt, att leka med musik på ett nytt sätt är central för det musikaliska lekandet, detta är också centralt i tänkandet kring emancipation (Rancière, 2011). För att uttrycka en egen musikalisk åsikt behövs nya begrepp som inte är belastade med förgivettagna tankesätt. Kants (1989/2003) uppmaning om att omdömeskraften måste frigöras skapar i detta sammanhang ny mening och förutsätter att alla har förmågan att formulera egna musikaliska åsikter om allt som känns som musik. Kant (2003) betonar vikten av att göra sig intressefri, alltså frigöra sig från förutfattade meningar som är förankrade i de begrepp vi använder och i stället bejaka sitt eget tyckande och tänkande kring det som sker. Det kan ses som motsatsen till de kommunikativa handlingarnas kulturella reproduktion av begrepp och normer som utgår från den socialt språkligt vedertagna förståelsen (Habermas, 1996). Nya begrepp kan även ses komplettera tidigare. Det musikaliska lekandet skapar utrymme för den egna omdömeskraften både i tanke och handling. Det finns heller ingen motsättning mellan att använda sin egen omdömeskraft i förhållande till den gemensamma förståelsen av musik "sensus communis" (Kant, 2003). Det handlar snarare om att vara delaktig i skapandet av den gemensamma förståelsen, att bidra med egna takar.

Tanken att alla kan, skapar handlingsutrymme och underminerar tankar som kategoriserar människor i bra eller dåliga, musikaliska eller omusikaliska. Musikalitet kan ses som en socialt konstruerad gräns mellan det som accepteras eller inte. Det finns med andra ord inga omusikaliska människor om acceptansen är stor och kraven få, men det finns de med ett stort intresse som gör att de ägnar sitt liv åt musik och utvecklas till virtuoser (Blacking, 1976). Det musikaliska lekandet ses i denna studie som emancipation och är något annat än musikaliskt lärande och konsensus. Emancipation sker på ett individuellt plan, men det är kontexten, handlingsutrymmet och tilliten som gör det möjligt att tänka nytt och att leka med musik på nya sätt tillsammans.

6.2.3 Egna musikaliska idéer måste bejakas

Egna åsikter om musik och tankar om hur det ska låta är grundläggande för allt musicerande på ett eller annat sätt. Det musikaliska lekandet skapar möjligheter att upptäcka nya ljud och klanger i interaktionen med andra. Dessa upplevelser både befäster och vidgar det vokala självuttrycket och i förlängningen även synen på sig själv som musikaliskt förmögen. Formulerandet av egna musikaliska åsikter påverkar identiteten och självmedvetenheten då det skapar förutsättningar för att uppfatta sig själv som ett självständigt musikaliskt subjekt.

Det musikaliska lekandet behöver inte förklaras eller värderas; det är något vi deltar i för att vi vill. Det musikaliska lekandet kan sägas skapa möjligheter för att vi ska känna oss musikaliskt kompetenta och utvecklingsbara. Dessutom uppmuntrar det musikaliska lekandet till egna idéer kring det musikaliska uttrycket, kommunicerandet och berättandet. Det handlar om att framföra något personligt färgat som ändå blir begripligt för andra (Bruner, 2002; Dissanayake, 2012).

Men för att det självständiga tyckandet och uttryckandet ska vara möjligt krävs handlingsutrymme och acceptans från andra, inte minst pedagogen. Pedagogens uppgift blir att bejaka och ta allas idéer på allvar. Deltagarna i denna studie uppmärksammade att jag som ledare bara började låta och leka utan att förklara vad de skulle göra, det skapade en lust att vilja delta som kan kopplas till emancipation genom egna initiativ och handlingar (Ranci re, 2011). Bejakandet från min sida av deras egna idéer väckte även en känsla av att de kunde göra som de ville och det skapade engagemang.

6.2.4 Det finns varken bättre eller sämre sätt att tänka och leka med musik

Det finns ingen hierarki, inga bättre tankar och inget bättre sätt att uttrycka sig musikaliskt lekfullt. I det musikaliska lekandet  r förståelsen av musik både relativ och relationell och kopplad till den specifika kontexten. Det  r nyfikenheten och fascinationen som styr de ljudliga handlingarna och deltagarnas förståelse av det som

sker utvecklas i interaktionen och i samspel med andra. Samtidigt är det spontana och individuellt uttryckta själva kärnan eller motorn i det musikaliska lekandet; det är också det som gör lekandet omöjligt att jämföra och värdera.

Det musikaliska lekandet bygger på delaktighet och inflytande, där målet för lekandet är att ingen ska vilja dra sig ur utan att leken ska fortsätta. Det handlar också om pedagogens förståelse för sin egen betydelse i lekandet och nödvändigheten av att släppa kontrollen för en stund (Rancière, 2011) för att på så sätt skapa möjligheter för alla att vara delaktiga och inflytelserika i det musikaliska lekandet.

6.2.5 Musikaliskt lekande har betydelse för det gemensamma musicerandet

Det musikaliska lekandet kan skapa legitimitet för ett mer inkluderat och öppet förhållningssätt till musik då musicerandet inte behöver värderas eller explicit visas upp. Det viktiga i detta sammanhang är inte *vad* förskolläraren eller studenten gör, utan *att* de gör något och därmed bidrar med egna tankar och idéer kring ljud och musik så att något sker. Bejakandet av det musikaliska lekandet kan ses som en motvikt till en förmedlingstradition som hindrar det egna tänkandet och det vokala självuttrycket utifrån givna kvalitetskriterier. Musikaliskt lekande kan utifrån detta synsätt ha betydelse både i förskola och i förskolläraryrket, då det musikaliska lekandet kan sägas lägga grunden till ett självständigt musikaliskt agerande tillsammans med andra. Egna lekfulla tolkningar skapar tillit till det egna musikaliska omdömet och förmåga. Utan krav på varken originalitet eller på tradition kan gamla och nya musikaliska uttryck blandas och skapa nya kombinationer utifrån var och ens tycke och smak oavsett ålder, en form av dissensus (Rancière, 2010a). Utifrån ett lekfullt och tillåtande förhållningssätt kan delandet av andras idéer skapa social gemenskap på nya sätt, då man visar nya sidor av sig själv (Lindqvist, 1996).

Det musikaliska lekandet kan på så sätt generera nya tankar kring hur musik kan användas och förändras. Ett förutsättningslöst musikaliskt lekande utifrån detta resonemang erbjuder nya möjligheter till fördjupad delaktighet och ny förståelse inte

minst för förskollärarstudenter. Tanken om att musikaliskt lekande har betydelse skapar per se förutsättningar för musikalisk emancipation i förskolan.

6.3 Konsensus och/eller dissensus

Konsensus ses i denna studie som en strävan att skapa gemensam språklig förståelse, men det handlar även om vikten av en levande och inkluderande diskussion; något som kan sägas vara angeläget inom en social institution som förskolan. Samtidigt skapar konsensus hegemonier i form av ärvd konsensus som behöver ifrågasättas för att öka medvetenheten kring vad som styr vårt tänkande och hur det skulle kunna vara annorlunda. I detta avsnitt kommer jag med inspiration av Habermas och Rancières begrepp att diskutera vad som hindrar och möjliggör musikaliskt lekande i förhållande till konsensus och dissensus i förskola och förskolläraryt utbildning. Dissensus handlar inte om en åsiktskonflikt utan om oenigheter kring vad som kan uppfattas som något givet, i detta fall, ett ifrågasättande av vad som förstås och accepteras som musik i förskolan i vid bemärkelse (Rancière, 2010a). Det framträder ett förhållningssättets dikotomi mellan konsensus, här i form av förskolans musikpedagogiska sångtradition och dissensus, det musikaliska lekandets vokala självuttryck. Skillnaden mellan dessa två förhållningssätt synliggör svårigheter för den enskilde förskolläraren/läraryt utbildaren att i praxis ifrågasätta musikalisk konsensus kring sång och röstideal utan att kritisera kollegors agerande. Samtidigt handlar inte dissensus om att förkasta förskolans sångtradition, utan ifrågasätta den snäva tolkning av begreppet musik och sång (musikaliskt röstuttryck) som har format förskollärares barnsångssjungande. Dissensus kan, som jag ser det, innebära att man själv som pedagog gör en lite förändring i sitt eget vokala uttryck och handling och börjar leka med ljudet.

Det är inte bara paradoxer kring hur deltagarna i denna studie beskriver det musikaliska lekandet jämfört med sättet de talar om den gemensamma sångsamlingen som visar sig, utan även en skillnad mellan musicerandet som privatperson och musicerandet i förhållande till professionen. Det kan tolkas som parallella former av konsensus kring förskollärarnas och läraryt utbildarnas sätt att agera musikaliskt som kan

vara motsägelsefullt. Som exempel, lekfullheten är eftersträvansvärd i förskolan men det musikaliska lekandet förknippas inte med musik, inte heller med vuxenaktiviteter (5.2.2).

I studien visade sig en modernistisk syn på musik som något objektivt som styrs av enhetliga kvalitetskriterier, då tankar om röstkontroll och att det är viktigt att studenterna lär sig behärska sin röst innan de kan leka med rösten (5.2.3) överfördes per automatik till det musikaliska lekandet och låtandet med rösten, trots att deltagarna alldeles innan beskrivit hur enkelt det var att bara börja låta mer fritt. Även konsensus kring ett tillåtande och inkluderande förhållningssätt till musik i förskolan ser ut att samsas med kvalitetskriterier som här blir till motsatsen. ”Ingenting är fel, men skulle det bli fel, så gör det inget” (5.2.3). Olika normer och förhållningssätt förefaller existera sida vid sida, något som kan göra dissensus och i frågasättandet av konsensus svårt, då de dubbla budskapen är tvetydiga och svåra att urskilja. På samma gång är kvalitetskriterier beroende av acceptans för de överenskommelser som konsensus bygger på, denna vetskap skulle kunna öppna för nya diskussioner.

Wassrin (2020) lyfter vikten av att pedagoger visar öppenhet kring vad som kan uppfattas som musik utifrån det enskilda barnets sätt att skapa mening, nya begrepp behövs då för att beskriva dessa kategorier och kombinationer av genrer och aktiviteter. För att detta ska ske behöver pedagoger använda sig av sin omdömeskraft och söka efter nya begrepp och beskrivningar, inte för att föra barnets talan, utan för att visa respekt och ta barnets musikaliska meningsskapande på allvar (Kant, 2008).

I studien uttrycker deltagarna också ett behov av att kunna ta utgångspunkt i det välkända, i konsensus, och det man har erfarenhet av sedan tidigare, då det skapar en känsla av trygghet. Det överenskomna ses kanske som en garant för att undvika att göra fel. Detta tolkar jag som en stark konsensus kring musikalisk hegemoni som gör att det vedertagna uttrycket inte kan ifrågasättas, det finns med andra ord tydliga kriterier för vad som är bra och mindre bra sätt att uttrycka sig musikaliskt med rösten i förskola och förskollärarytbildning. På samma gång skulle dissensus och dess strävan efter variation också kunna ses som en garant för att inte misslyckas, men det förefaller inte vara aktuellt då det musikaliska lekandet inte förknippas med musik. Deltagarna reflekterar kring det musikaliska lekandet och kopplar det till fri improvisation och

något man behöver öva sig på, vilket väcker tankar kring språkets påverkan på tänkandet om musik. Det framstår som självklart att även det spontant uttryckta ska tas sin början i det redan kända. Det välkända och konsensus kan även kopplas till förebildlighet, förebildligheten är av tradition stark i förskolan. De svenska förskolläraryrkesutbildarna påpekar att tiden för studenter att tränas i sin pedagogroll stadigt minskar både som en effekt av minskad undervisningstid men också i samband med en upplevd akademisering av förskolläraryrkesutbildningen, då praktiska moment har urfasats. Men mycket tid för förebildlighet som det var på 1990-talet och tidigare, då studenter hade tid under utbildningen för att träna och bli säkra i sin förskolläraryrkesroll förefaller inte ha skapat mer eget tänkande och musikalisk självständighet, snarare mer likriktning och konsensus. Därför ser jag begreppet dissensus som intressant att se närmare på.

I gruppdiskussionen kring musiklekangets vara i förskola och lärarutbildning använde sig deltagarna av de förklaringar som finns tillgängliga i förskolan och lärarutbildningens praxis, även om dessa uttalanden bröt med hur de beskrev den subjektiva upplevelsen av att delta i det musikaliska lekanget. Orsaken kan vara en reproducerad förklaring som befäster det förväntade förhållningssättet till musik. Ett reproducerat uttalande bygger per definition inte på reflektion utan snarare på upprepning av något inlärt; på ärvd konsensus. Jag anser att tanken om att musik i förskolan är något självklart och objektivt och därmed icke-förändringsbart i hög grad bygger på ärvd konsensus som ingår i förskolans kulturella kontext. Detta tänkesätt behöver ifrågasättas utifrån dissensus, annars riskerar vi att förskollärare och även lärarutbildare förhåller sig passiva och icke reflekterande till musik.

Habermas (1996) tanke om att kommunikativa handlingar bygger på det talade språket och att de måste vara medvetna, språkliga och sociala, och att de oftast bara reproducerar det vi redan vet, det vi har ord för, stämmer inte med resultatet i studien. Deltagarna både förstår intuitivt meningen med det musikaliska lekanget utan att jag förklarar med ord, jag börjar själv leka och kommunicerar med ljud. Vi kan så att säga skilja intuitivt mellan lek och icke lek och vi är medvetna om att vi leker (Sutton-Smith, 1997). Men det intressanta är att deltagarna också kan sätta ord på detta nya, och att deras beskrivning och förklaring av sina upplevelser är begripliga för andra, det finns

med andra ord konsensus kring det musikaliska lekandet, men denna gemensamma förståelse kopplas inte till musik. Det förefaller istället vara själva musikbegreppet som hindrar det musikaliska lekandet, sättet att leka musikaliskt kan inte förstås som musik. Det är kanske skillnaden mellan lek och icke lek som är problematiskt, inte konsensus i sig. Problemet som visar sig i denna studie är att förskolans musikpedagogiska konsensus exkluderar det spontana röstuttrycket och därmed underkänner det vokala självuttryckets variation. Då den kommunikativa handlingen förväntas vara en medveten handling, faller jämförelsen mellan kommunikativa handlingar och det musikaliska lekandets spontana handlande bort.

Inom institutioner som förskola och förskollärarytutbildning krävs konsensus även kring dissensus, som i detta fall, ett bejakande av vokalt självuttryck och musikaliskt lekande. Detta hänger samman med Rancières (2011) förklaring att bara den som själv är emanciperad kan emancipera andra. Förskollärarytutbildningen behöver då säkerställa att musikaliskt lekande och emancipation ingår i undervisningen och ses som en grundläggande kompetens i förskolan. Om inte konsensus kring dissensus är förankrad i lärarytutbildningen så är det musikaliska lekandet svårt att implementera, det måste utövas och erfaras av var och en. Rancière (2011) beskriver hur Jacotots emanciperande förhållningssätt till undervisning slutade att fungera när hans idéer och beprövade erfarenhet beslutades bli allmän undervisningsmetod som alla lärare förväntades följa. Lärarna kunde inte genomföra undervisningen då de saknade både förståelse och erfarenhet av emancipation och dissensus. Det nya förhållningssättet till undervisning var inte grundat i konsensus, med andra ord saknades förståelse för de nya idéerna. Emancipation kan därför inte förminska till varken pedagogik eller metod, det handlar snarare om att medvetandegöra studenter om själva innebörden i ett emanciperat tänkande och att alla har förmåga att lära och tänka, inte ensamma men på sitt eget vis och utifrån sina egna erfarenheter och kunskaper, det man redan kan (Rancière, 2011).

I studiens empiri tas inte frågor om demokrati- och värdegrundsarbete upp explicit, men demokrati är en viktig aspekt både för Habermas begrepp konsensus och Rancières begrepp dissensus. Dissensus kan sägas utmana konsensus kring konsensus. Jag utgår från att en strävan efter konsensus genomsyrar allt arbete i förskolan och är

inte bara en del i ett demokratiuppdrag, utan påverkar även fostran och socialisering. Det är inte de relativt nya idéerna kring deliberativa samtal i förskolan (se 3.3) som formar förskollärares repressiva tänkande kring musik och vokalt självuttryck, men en ensidig strävan efter konsensus blir problematiskt om det normativa ses som en förutsättning för demokrati. Dolk (2013) framhåller snare behovet av att ständigt omförhandla det självklara och normativa. När deltagarna uttrycker sin egen upplevelse av det musikaliska lekandet kan de tala om och formulera det som de upplever som nytt och annorlunda, men i samband med diskussionen kring det musikaliska lekandet i förhållande till förskolans musikverksamhet och förskolläraryrollen är begränsningen kring det egna tänkandet och argumenterandet tydlig. Det repressiva argumenterandet framstår här som en upprepning av det alla redan vet och som är accepterat och etablerat i förskolan och i förskolläraryrket. Konsensus kan sägas vara självklart i förskolan.

Emancipation är en förutsättning för dissensus och handlar om att avsäga sig viss makt (Rancière, 2004). Det musikaliska lekandet kan ses som en form av dissensus, då det öppnar upp för nya sätt att vara musikalisk. I lekandet kan individuella musikaliska uttryck uppstå och röster förändras, då rösten är mindre styrd av den kulturella kontexten. Målet med det musikaliska lekandet är inte kulturell reproduktion utan det skapar möjligheter för att bryta mot konsensus och det vedertagna (jfr Dolk, 2013). En deltagare konstaterar: ”Man kunde göra som man ville” (5.1.2). Kanske är det bara i rollen som forskare (både insider och outsider) och i egenskap av lärarutbildare i musik och sång som jag har både makt att skapa dissensus för att visa på oenighet kring vad som kan uppfattas som musik i förskolan och initiera det musikaliska lekandet, samt ge bort en del av min makt. När jag ger bort makten — som en deltagare uttryckte det — minskar motståndet: ”då blir de till någon” (5.3.1). Detta visade sig när deltagarna plötsligt tog egna initiativ och utvecklade lekandet, deras röstuttryck blev både starkare och mer varierat.

Det var inte svårt för deltagarna att prata om det musikaliska lekandet trots att det var en ny företeelse som de inte upplevt tidigare. Samtalen utgick från deras egna handlingar och de satte ord på den nya praktiska erfarenheten och känslan av att kunna hitta på och uttrycka något eget. De förstod också varandras upplevelser och

förklaringar och kunde i kommunikationen skapa mening. Detta motsäger Habermas tes om att vi bara kan tänka utifrån tidigare språkliga överenskommelser kring konsensus. Varför kunde de komma överens och skapa konsensus kring det musikaliska lekandet i sig, men inte i förhållande till förskolans musikkontext, detta framstår som centralt i studien. Det musikaliska lekandet förknippades inte med musik utan med drama och idrott. Det svåra var att ifrågasätta konsensus, det som accepteras som något självklart kring vad som kan förstås som musik. Detta kan också beskrivas som att maktstrukturerna kring musik är hierarkiska, vi lär oss att vi är okunniga och vi accepterar det. Kopplat till konsensus och Habermas (1996) tre kritiserbara giltighetsanspråk kan konsensus kring musikaliskt lekande i förskolan beskrivas utifrån deltagarnas repressiva argumentation (1) det är sant att vissa är mer musikaliska än andra (objektiva fakta), (2) det är korrekt att lära sig behärska sin röst innan man kan leka med rösten (socialt accepterade normer), (3) det är rimligt att man måste vara trygg i sig själv för att delta i och leda musikaliskt lekande (subjektets åsikt som uppriktigt menat). Habermas lyfter fram kraften i det bättre argumentet, vilket innebär att vi anser och upplever i förhållande till de tre giltighetsanspråken att vi handlar på goda grunder (Aakvaag, 2008).

Trots Habermas intention om att skapa rationella handlingsmodeller med hjälp av konsensus för att utveckla det förnuftiga tänkandet har kommunikativa handlingar och konsensus kring musiken i förskolan inte lett till förändring; det starka bevarandefokuset är svårt att ifrågasätta. Musikalisk barnsångstradition kan kanske sägas vara konservativt, samtidigt är det just en avsaknad av samtal kring musikens mening och innehåll i förskolan som blir tydlig. Det är kanske inte konsensus som hindrar det musikaliska lekandet utan det handlar om ett upprätthållande av en hierarkisk maktstruktur.

Är det så som Habermas hävdar att vi bara kan diskutera det vi redan vet och har ord för, så måste vi kanske börja i det vi redan vet och pröva oss fram. Alltså göra sådant vi inte vet vart det leder på förhand och tillåta oss att experimentera och utforska både vår röst och våra tankar, åsikter och tolkningar. Här visar min studie att vi även i vuxen ålder har förmåga att dras med i det musikaliska lekandet både med rösten och med ljud och rytmer om det inte förknippas med musik eller improvisation, sång eller

komposition. Förskolans musikaliska konsensus kan omdefinieras genom att förskolläraryrket bejaktar en vidgad musiksyn; skapa konsensus kring dissensus på riktigt. Det räcker uppenbarligen inte med enskilda personers övertygelse för att skapa varaktig förändring. Det räcker inte heller med kraften i det bästa argumentet för att förändring ska ske om det inte formuleras några nya argument. Förändring behöver föregås av praktiskt handlande som utmanar det föregivettagna genom dissensus (Rancière, 2004).

Det repressiva tänkandet bygger på konsensus och kulturell reproduktion då tolkningen av musik i förskolan redan finns definierad. Ett repressivt synsätt kan leda till en minskad tilltro till den egna musikaliska förmågan att skapa något eget. Om det bara finns ett bestämt sätt att låta, finns med andra ord inget som stödjer tanken om musikaliskt lekande i varken förskola eller förskolläraryrket. Jag vill också poängtera att det inte handlar om att utesluta det gemensamma sjungandet utan om att undvika korrigerande handlingar i situationer som inte strävar mot konsensus. Det repressiva argumenterandet synliggör bristen på musikrelaterade situationer i förskolan som inte strävar efter konsensus, vilket gör att dissensus och emancipation knappast blir möjlig i praktiken.

Habermas har en rationell syn på att människor kan tänka ut nya och bättre argument utifrån en strävan att bidra med egna lösningar även om det finns ett antal hinder. Frågan är om det förekommer några diskussioner kring vad som kan räknas som musik i förskola och förskolläraryrket. Med andra ord, är musiken i förskolan och förskolläraryrket föremål för några diskussioner som leder till kritiserbara giltighetsanspråk, uttrycks det några egna argument och finns det något att formulera sig kritiskt till? Dissensus är beroende av konsensus, det vill säga idén om att emancipation och kritisk reflektion är viktig legitimerar det musikaliskt lelandet. Förskolläraryrket men även förskollärare har möjligheter att skapa argument utifrån dissensus som ifrågasätter konsensus och den musikaliska hegemonin, men det krävs en medvetenhet kring innebörden av dessa begrepp.

Om vi förlitar oss helt på det redan formulerade så bleknar vår egen upplevelse och det blir svårare att tänka och uttrycka egna tankar om ljud och musikaliskt lekande med rösten. Alla kan tycka något eget om musik och introducera och pröva egna

musikaliska idéer, om än så lite, men de flesta tror inte att det är möjligt. Ett begrepp som vokalt självuttryck kan öppna för ny förståelse och skapa legitimitet för nya tankar och handlingar. Om vokalt självuttryck existerar, så måste det uttryckas på ett personligt sätt som är begripligt för andra, men ändå olikt andras sätt att låta annars är det inte ett självuttryck (Bruner, 2002). Ett användbart begrepp kan på detta vis förändra tänkandet även hos andra. För att förändring ska vara möjlig behöver vi medvetandegöra varandra om betydelsen av både dissensus och konsensus, inte som en definition en gång för alla, utan för att skapa diskussioner kring musikalisk mening och uttryck och bejaka det intuitivt uttryckta hos var och en.

6.4 Kontroll som styr - kontroll som legitimerar

Förskollärares behov av att upprätthålla ordning påverkas av pedagogiska diskurser som både reglerar och instruerar förskolans gemensamma musikaktiviteter (Bernstein, 2000, 2003). Dessa normer och förväntningar kan ses som en del av förskolans musikaliska konsensus som inte bara kommuniceras och reproduceras i förskolan utan även i förskollärarytbildningen och musiklejarutbildningen, vilket också visar sig i det repressiva argumenterandet i samband med studiens gruppdiskussioner. Förskollärares behov av kontroll i samband med musik kopplas i denna studie till en ärvd och kontextuell konsensus som vi socialiserats in i och som tas för given. Stark kontroll minskar per se möjligheten för ett mer symmetriskt maktförhållande och för dissensus då det inte finns intresse för alternativa sätt att förstå det givna. Dissensus förutsätter på samma gång en pedagog som kan avstå en del av sin makt, som har stark kontroll utan att korrigera (Rancière, 2010a). I detta avsnitt används Bernsteins (2000; 2003) begrepp inramning, klassificering och kontroll för att diskutera det repressiva tänkandet och det emanciperade tänkandet i förhållande till pedagogiskt ledarskap i förskola och förskollärarytbildning. Kontroll handlar enligt Bernstein om pedagogers agerande och fördelning av makt, något som är relevant för denna studie om förskollärarna och lärarutbildarnas handlingsutrymme i förhållandet till musikaliskt lekande. Det finns anledning att problematisera, dels hur en stark kontroll och styrning kan hindra det musikaliska lekandet, och dels behovet av en pedagog som kan legitimera och ha

kontroll över att intentionerna med det musikaliska lekandet uppfylls utan att kontrollera det som sker på individnivå.

En stark klassificering och inramning kräver stark kontroll, detta kan likna förskollärares kontroll över en gemensam sångsamling, dess inramning och repertoar. Sångsamlingen är också ämnesspecifik och kräver specialkunskaper, detta skapar hierarkier och exkludering i förhållande till vem som anses kunnig eller okunnig. Förskollärare eller förskollärarytbildare har i detta sammanhang endast små möjligheter att göra förändringar av sångsamlingen. Detta visade sig i studien då alla deltagare även lärarutbildarna i musik återkom till repressiva argument för att beskriva svårigheter med det musikaliska lekandet i förskolan, trots att de upplevde det enkelt att delta i de aktiviteter vi gjorde och att de upplevde att de kunde göra vad de ville rent intuitivt.

I studien framträder att förskollärare som ska leda musikaliskt lekande förväntas ha stark kontroll, behärska sin röst och vara säker i sig själv samt lekfull. Påståenden från deltagares sida om att det krävs stort mod för att leda musikaliskt lekande, ser jag som exempel på repressiva argument formulerade utifrån konsensus (5.2.1). Sådana uttalande är både uppbyggliga och diskvalificerande på samma gång. Påståendet av den typen kan utifrån ett repressivt tänkande användas för att på ett trevligt sätt eliminera risken för förändring som kan hota den gängse ordningen. Höga krav på förskollärares förmåga att hålla ordning och upprätthålla kontrollen kan tolkas som något självklart överensstämmande med verkligheten, vilket gör det svårt för deltagarna att själva initiera musikaliskt lekande. Frick Alexandersson (2021) konstaterar i en studie av musikundervisning i förskollärarytbildningen att musikens organisering och disciplin framstår som ett mål i sig.

En stark strävan efter ordning hindrar det musikaliska lekandets öppna och oordnade form i både förskolan och förskollärarytbildningen. Deltagarna beskriver samtidigt en oro för otydliga gemensamma aktiviteter utan tydliga mål, vilket tar sig uttryck i ett ökat kontrollbehov bland både förskollärare och förskollärarytbildare i studien. Behovet av kontroll uttrycks bland annat med hänvisning till studenternas önskan av att veta vad som kommer att hända och vad aktiviteten ska leda till (5.2.2)

detta kan liknas vid den strategiska handlingens målinriktning. Reproducerandet är implicit och något vi tar för givet (Habermas, 1996).

I samband med det musikaliska lekandet visas också exempel på stark kontroll som paradoxalt nog legitimerar emancipation. Det tog sig uttryck genom att det musikaliska lekandets svaga klassificering och inramning öppnade upp för dissensus då pedagogen (jag) tog ansvar för att deltagarna hade möjlighet att ifrågasätta den musikaliska hegemonin och utforska nya sätt att uttrycka sig musikaliskt med rösten. Pedagogen legitimerade då det musikaliska lekandet genom sitt eget lekande. Deltagarna beskriver att det både var självklart och tryggt att utgå från att jag var ledare och sedan följa efter. På samma gång upplevde deltagarna att det inte var bestämt på förhand vilken väg leken skulle ta, de upplevde att de kunde göra vad de ville och att de kunde påverka skeendet.

Deltagarna återkom till vikten av tydliga ramar i introducerandet av en ny aktivitet. Praktiskt innebär det att pedagogen tar då kontroll och visar exempel på det som ska ske, hur man kan låta lekfull med rösten på olika sätt, men även som inspiration och som ”uppvärmning”. Tanken om att studenter behöver vägledning för att skolas in i det musikaliska lekandet, för att sedan efter hand frigöra sig från pedagogens stöttning beskrivs även av (Gustafsson, 2000). Denna inställning till spontant musicerande kan också ses som ett exempel på den proximala utvecklingszonen (Lindqvist, 1999; Vygotskij, 1978) och *scaffolding* (Bruner, 2002) som jag tolkar som ytterligare en form av repressivt tänkande då aktiviteten är målinriktad och pedagogen har en mer eller mindre tydlig idé om hur uppgiften ska lösas.

Mitt introducerande av det musikaliska lekandet skulle kunna beskrivas på ett liknande sätt, men med den skillnaden att jag inte medvetet hade vilan att visa hur det kunde göras, det fanns inget intresse från min sida att förklara eller styra deras individuella handlingar. Jag började leka för att jag var uppriktigt intresserad av vilka svar och reaktioner jag skulle få från deltagarna. På något vis uppfattade deltagarna denna skillnad. När jag nu i efterhand försöker förstå vad som hände så var kanske övergången till att jag börjar leka, själva signalen och tillfället då jag lämnar över en del av min makt, inte genom en språklig förklaring utan genom att övergå i ett lektillstånd; inte tillgjort utan på riktigt. Leken uppstod i stunden, när jag började leka

och uppfattades som meningsfull av deltagarna (Skovbjerg, 2021). Människor vet hur det är att leka och jag hade makten och möjligheten att legitimera det musikaliska lekandet i min roll som förskollärarytbildare i musik. Överförandet av makt är kanske en förutsättning om det spontana lekandet ska kunna uppstå, det går inte som pedagog att behålla makten och en stark pedagogkontroll om lek ska uppstå. Leken måste kännas som ett tillstånd av upplevd handlingsfrihet (Sutton-Smith, 1997; Ruud, 2001/2002). Att ge bort sin makt är en aktiv och temporär handling då man som pedagog fortsatt har ansvaret. Makt i pedagogiska sammanhang kan ses som en form av handlingsutrymme eller tolkningsföreträde över tid och rum, det ses här även som något som är överförbart och som kan delegeras till deltagarna.

Ett annat exempel på stark kontroll som kan legitimera det musikaliska lekandet handlar om att som pedagog inte bry sig om att värdera *hur* det låter, utan *att* det låter, att värdesätta deltagarnas initiativ och engagemang. Förutom reflektionerna kring den lekande pedagogen framhöll deltagarna en känsla av att inte behöva prestera eller bli bedömda. Ett musicerande utan prestationstänkande skapar utrymme för emanciperat tänkande och öppnar upp för individuella initiativ och idéer. Om inte pedagogen värderar det som sker minskar känslan av att behöva prestera vilket jag tolkar som en upplevd handlingsfrihet. Detta innebär inte att pedagogens roll är passiv, tvärt om. Rancière (2011) hävdar att det emanciperade lärandet förutsätter en engagerad pedagog med förväntningar och tilltro till allas förmåga att kunna ta egna initiativ. Förskollärares och lärarutbildares deltagande bygger då på ett genuint intresse och öppenhet för det som sker. Utifrån ett emanciperat tänkande strävar inte pedagogen efter att styra det musikaliska lekandet, det musikaliska lekandet har då ett värde i sig som är viktigt. Det musikaliska lekandet bygger också vidare på den egna individuella erfarenheten och förståelsen, det man kan och förstår sen tidigare. Det innebär också att individen medvetet tar ansvar för sina handlingar och kan bli både ifrågasatt och kritiserad. Det krävs med andra ord mod för att den enskilde förskolläraren/lärarytbildaren ska kunna bryta vedertagna handlingsmönster i förskolan och skapa utrymme för något nytt (Bernstein, 2003).

Det handlar inte bara om starkare eller svagare kontroll det handlar också om förhållningssättet till kontroll och skillnaden mellan att kontrollera eller ha kontroll

över det som sker, att styra andras handlingar eller att ha kontroll över situationen utan att styra andras handlingar, som i detta fall det vokala självuttrycket. Centralt är själva förhållningssättet till kontroll. En pedagog som har kontroll kan också vara en närvarande och lekande pedagog. Kontroll kan å andra sidan kopplas till det repressiva tänkande som är målinriktat och med entydiga kvalitetskriterier att sträva mot, en stark styrning av det som ska uttryckas. Ett emanciperat tänkande som eftersträvar spontanitet och där allas idéer bejakas behöver ha koll på omständigheterna för att legitimera det musikaliska lelandet, kontroll i detta sammanhang kan vara själva igångsättandet och det egna deltagandet och att fördela sin makt. Det är med andra ord en förenkling att tänka på stark och svag kontroll som antingen bra eller dåligt, kontrollen har här olika avsikter. Ytterligare ett förhållningssätt till kontroll är den pedagog som bortser från sitt uppdrag att vara ledare, hen har inte kontroll av en annan anledning, att inte ha koll handlar då snarare om försummelse.

Emilsson (2008) synliggör skillnaden i synen på kontroll mellan en pedagog som använder sig av förståelseinriktade handlingar i förhållande till målinriktade handlingar (Habermas, 1996) även graden av klassifikation och inramning påverkar pedagogens agerande. Svag klassifikation och inramning ligger till grund för en mer symmetrisk maktbalans och svagare pedagogkontroll vilket är förutsättningen för förståelseinriktade handlingar och musikaliskt lekande. Fyra kommunikativa handlingar som öppnar för barns delaktighet identifieras av Emilsson (2008) att pedagogen visar intresse för och utgår från barnets perspektiv, visar emotionell närvaro, visar lekfullhet och visar förmåga att ge respons (Emilsson, 2008, s. 110). Liknande formuleringar återfinns även i deltagarnas beskrivningar av sitt deltagande i det musikaliska lelandet. De upplevde att de hade möjlighet att påverka det som skedde, att mitt engagemang och deltagande i lelandet var viktigt, att det skapades en tillåtande atmosfär, var lekfullt och att vi responderade på varandras inspel.

Deltagarna argumenterar i gruppintervjun för att det är svårt att leda musikalisk lekande och att pedagogen måste ha total kontroll. Detta har jag kanske förbiset och uppfattat mer som motsägelser, men deltagarnas tillit är kanske en förutsättning, inte minst i en lärarutbildningskontext. Överfört till ett auktoritativt förhållningssätt skulle det innebära att man som pedagog utstrålar att man har koll utan att vara kontrollerande

och det i sig kräver att man faktiskt är övertygad om det musikaliska lekandets premisser. Detta behöver inte nödvändigtvis innebära någon speciell musikalisk prestation, det handlar kanske mer om att skapa tilltro och en tillåtande atmosfär för att legitimera deltagarnas egna handlingar i det musikaliska lelandet. Legitimering av musikaliskt lekande och ifrågasättande av vad som kan förstås och accepteras som musik i förskolan diskuterar jag i nästa avsnitt, då i förhållande till musikpedagogik, profession och förskollärarytbildning.

6.5 Musikaliskt lekande i förskollärarytbildningen, en pedagogisk paradox?

I avhandlingen väcks frågan kring vem som har möjlighet att förändra synen på musik i förskolan. Om musiken i förskolan ska ses som hegemonisk och hierarkisk utifrån föregivetagna kvalitetskriterier kring vad som ska eftersträvas, torde utrymmet för musikaliskt lekande och förändring vara begränsat. Även i förskollärarytbildningen reproduceras en ärvd konsensus kring musik, en reproduktion som förutsätter stark kontroll utifrån ett bevarandefokus (Knudsen, 2018). Kopplingen mellan kontroll och makt visar på strukturella hinder för att förändra musiken i förskolan, det räcker kanske inte med mer ämneskunskaper om inte det förs diskussioner kring konsensus och vad som accepteras som musik.

Rancière (2011) hävdar att ren kunskapsöverföring från de som ”kan” till de som ”inte kan” har varit en bärande tanke i den västerländska utbildningspolitiken. Undervisning som bygger på förklaringar av förklaringar, alltså ett reproducerande av kunskap utan kritisk reflektion, riskerar att skapa osäkra pedagoger som inte litar på sin egen musikaliska omdömesförmåga. Känslor av underlägsenhet och bristande förmåga kan lätt skapas i avståndet mellan det sätt individen uttrycker sig och förstår musik i vardagen och den förväntning på anpassning och konsensus som finns i en utbildningsinstitution som förskollärarytbildningen. Ett passiviserande av lärande kan motverkas genom att nya erfarenheter får möjlighet att bygga vidare på det som varje individ redan vet, det som gör människor till tänkande och handlande subjekt (Rancière, 2011). I det musikaliska lelandet finns möjligheter att skapa plats både för

utforskandet av det individuella ljudliga uttrycket och återskapande av andras musikaliska idéer. Men det är kanske som Habermas (1996) antyder, svårt att bryta det kulturella reproducerandet, att diskutera och förstå något utöver det som alla redan är överens om är det ”riktiga”, likt det sunnda förnuftet som exempel på ärvd konsensus (Aakvaag, 2008).

Då det musikaliska lekandet inte förknippas med musik, behöver kanske musikundervisningen i förskollärarytbildningen även förhålla sig till en vidare förståelse för musik som också inbegriper kopplingar till lek, gestaltning, berättande, kommunikation, fantasi och utforskande. Detta tar till vara barns eget musikaliska uttryck i samband med spontant lekande, vilket har beskrivits av bland andra (Sundin, 1995; Bjørkvold, 1979; Young, 2006; Vestad, 2013). Ett vidgat musikbegrepp kan också förstås som en form av visad dissensus i praktisk handling. Genom det musikaliska lekandet kan det på så vis skapas nya sätt att musicera tillsammans som bygger på frivillighet, delaktighet och öppenhet för varandras infall och uttryck, vilket också kan liknas vid upplevelsen av dynamiska vitalitetsformer, kommunikativ musikalitet och affektintoning, något som uppstår i interaktionen och i lekandet oavsett ålder (Malloch & Trevarthen, 2009; Stern, 2010; Dissanayake, 2012.). Acceptans av ett vidgat musikbegrepp skulle även förändra konsensus kring musik.

I förhållande till studiens resultat framstår det kanske inte som troligt att den enskilde förskolläraren har möjligheter att ifrågasätta hegemonier kring musiken i förskolan. Det är inte enkelt att skapa förändring, men en förändrad attityd till musik och lek förutsätter legitimitet och legitimiteten måste, som jag ser det, kommuniceras redan i förskollärarytbildningen. Hur fungerar det i dagens förskollärarytbildning, ges det plats för dissensus kring musik eller ligger fokus på förebildlighet och konsensus? Någon skulle nog hävda att det är varken eller, då undervisningstiden för musik i förskollärarytprogrammet på många lärosäten är knapp, framför allt i Sverige.

Jag vill återknyta till Rancièrè och innebörden av ordet emancipation. Det beskriver kärnan i det jag undersökt, nämligen tron på att alla har förmåga att uttrycka sig musikaliskt med rösten utifrån egna idéer och att det har betydelse: ”[V]år uppgift är inte att bevisa att alla intelligenser är jämlika. Uppgiften är att se vad man kan göra givet denna föreställning” (Rancièrè, 2011, s. 62). Att tänka själv kring musik är inte

svårt, men det kan mötas med motstånd. Det är viktigt att som ledare visa tillit till allas förmåga att kunna ta egna initiativ. I detta sammanhang kan pedagogen beskrivas ta rollen som samspelande auktoritet, vilket innebär en vidgad syn på musikpedagogiskt ledande i rollen som förskollärarytbildare. Förmågan att delta i och initiera musikaliskt lekande både för emancipation och som jämlikhetshandling skulle då utgöra en specifik professionskunskap i förskolan. Man skulle kunna säga att det musikaliska lekandet i förskolan är beroende av emanciperat tänkande och emanciperat tänkande är beroende av lärarutbildningens legitimering och inställning till musikaliskt lekande i förskollärarytbildningen.

Både det traditionella sjungandet i samband med samlingen och det musikaliska lekandet formar individers förhållningssätt till musik, även utan korrigerande handlingar. Det viktigaste är kanske att det skapas utrymme för eget utforskande och att pedagoger förväntas bejaka och visa intresse för allas olika tolkningar, vilket leder till både gemensam förståelse och mångfald, samt uppmaningar att använda den egna omdömesförmågan. Det musikaliska lekandet kan vara ett sätt att upptäcka hegemonier kring musik i förskola och förskollärarytbildningen i förhållande till det egna tänkandet och till tankar kring musik som redan finns både i praxis och privat.

Studien bidrar till att lyfta fram konsensus dubbla inverkan på musikaliskt lekande och emancipation genom att visa att det är viktigt att utgå från att alla har ett musikaliskt intellekt som kan yttra sig på olika sätt. Det är också viktigt att prata om att vi som har ansetts tillräckligt musikaliska och antagits till olika musikutbildningar också är präglade av och har anammat ett specifikt sätt att tänka och tycka om musik som vi bär med oss. Men vi måste också vara medvetna om att vi på samma gång kan ha berövats en acceptans för andra tolkningar och sätt att uppleva musik. Musikutbildning kan med andra ord göra oss till smakpoliser utan att vi märker det. Om musiken kan ha olika betydelse beroende på sammanhang och tidigare erfarenhet behöver vi musikpedagoger öppna upp för mångfald och engagemang kring musik i förskolan, snarare än att skapa ramar och reproducera konsensus kring vad som kan ses som meningsfullt och eftersträvansvärt i förhållande till musik. Genom att inte hålla fast vid eller värdera det musikaliskt uttryckta, utan bara låta det passera, kan nya sätt

att uppleva musik skapas. Detta likar så som barn gör, de skapar hellre något nytt och värdesätter själva görandet (Nilsson, 2003).

Vuxnas och barns behov av emancipation är i grunden den samma, men förutsättningarna skiljer sig åt. Barn har behov av handlingsutrymme och jämlika vuxna som legitimerar det musikaliska lekandet. Förskollärare och förskollärarytbildare behöver kanske återuppväcka tidigare erfarenheter av att leka med musik, men avgörande är den egna erfarenheten av emancipation för att förstå sin egen betydelse i det musikaliska lekandet. Lärarutbildningen skulle kunna skapa möjligheter till emancipation om detta kan accepteras. Lärarutbildaren är en auktoritet som har makt att legitimera det musikaliska lekandet i förskolan. Men fullt så enkelt tror jag inte att det är, det måste förankras i hela ledet även på ledningsnivå och i styrdokument. Det musikaliska lekandet måste förankras i talet om musik som företeelse, det måste argumenteras för och ingå i konsensus.

Ett repressivt tänkande och ett emanciperat tänkande kring musik, skapar olika förståelser av pedagogers sätt att musicera i förskolan, det vill säga olika perspektiv på förskollärarytprofessionen. Dessa perspektiv kan sägas beskriva vad som hindrar eller möjliggör förskollärares deltagande i ett musikaliskt lekande. Trots de motsatsförhållanden som ofta visade sig hos deltagarna och hur enkelt de kunde växla mellan: å ena sidan att framhäva upplevelsen av att delta i lekandet och: å andra sidan värja sig mot det musikaliska lekandets betydelse i rollen som förskolläraryt tyder resultaten på att förskolläraryt och lärarutbildare kan byta perspektiv och skilja mellan en gemensam och mer objektiv syn på musik och en subjektiv och relativ förståelse av musikaliskt handlande. Deltagarna antar också ett relationellt förhållningssätt till musik och musicerande som öppnar för det musikaliska lekandet och en förståelse för musik i samvaron med andra vilket liknar Brändströms (2006) tankegångar.

Om vi inte ser på konsensus som något objektivt utan som en relationell förståelse av musikaliskt uttryck (Brändström, 2006), likt det som uppstår i interaktionen i samband med det musikaliska lekandet, skulle vi kunna skapa en samsyn som är subjektiv och föränderlig samtidigt som den bygger på överenskommelser, den påverkas av de som deltar i det specifika sammanhanget. En delad musikupplevelse är kanske allt vi behöver. Detta liknar Deweys (1905) syn på

det egna handlandets betydelse för utvecklandet av ny förståelse och kunskap, där allas subjektiva upplevelser av en händelse är sanna. Men förståelsen av det subjektivt upplevda påverkas av andras subjektiva sanningar och i mötet upplever vi likheter i våra upplevelser som skapar igenkänning och en fördjupad förståelse eller snarare en bredare förståelse. För Rancière (2011) är det egna handlandet centralt, men han är tveksam till emancipation i grupp, man kan inte bli emanciperad av någon annan, men detta är enligt min uppfattning något annat: det är dissensus och ett ifrågasättande av de musikaliska ramar vi har lärt oss sen tidigare.

Dewey (1905) argumenterar för att det är genom görandet och erfandet som kunskap skapas, och kunskapen är subjektiv och i sammanhanget sann. Det som upplevs är på riktigt. Detta kan beskrivas som förutsättningar för lekandet: alla som leker är i sanning närvarande och förstår vad som sker. Detsamma gäller för det vokala självuttrycket, som är sant och verkligt i samband med det musikaliska lekandet. Upplevelsen av att låta på olika sätt leder till musikalisk erfarenhet och kunskap om det som sker i stunden. Tanken och förståelsen av det musikaliska lekandets subjektiva tolkning leder till musikalisk emancipation i stunden och frigörelse av vad musikaliskt lekande kan vara och betyda. Utan en egen upplevelse eller erfarenhet av musikaliskt lekande skapas heller ingen kunskap enligt Dewey (1905). Därför behöver studenter leka för sin egen skull i förskolläraryrket, sätta ord på sina subjektiva upplevelser och reflektera tillsammans.

Deltagarna tyckte det var enkelt att leka som privatpersoner men kände tvivel inför att själv initiera något liknande i förskolan eller förskolläraryrket. Detta överensstämmer med tidigare studier som visar att föräldrarollen ger en större frihet att delta i barns spontana musicerande, då de slipper kravet på att det gemensamma musicerandet förväntas leda till ett specifikt lärande. I vardagliga situationer är det i stället den delade musikupplevelsen som är viktig (Vestad, 2013), något som också skulle kunna vara fallet i förskola och läraryrket. Samtidigt såg deltagarna i denna studie förskolläraryrket som mer formad av den egna personligheten och atmosfären i arbetslaget än av professionen (5.2.1). Detta kan ses som en paradox, då analysen snarare sätter fingret på skillnaden mellan det deltagarna uttryckte musikaliskt med rösten som privatpersoner och det de säger om rollen som förskollärare.

I studien ges uttryck åt ett tydligt fokus på mål och mening kring musiken i förskolan, inte bara musikaliska mål utan musiken har också en fostrande funktion. En duktig pedagog har lärt sig vad som är rätt och kan använda sig av passande metoder för att få barnen att delta i sång. Deltagarna uttryckte en underliggande känsla av att den egna spontaniteten hålls tillbaka av själva förskolläraryrollen. Det uttrycktes heller ingen större önskan att förändra förskollärares musikaliska uppförande till ett mer personligt färgat agerande varken i förskolläraryutbildningen eller läroplanen för förskolan. Det är med andra ord, skillnad mellan att leka musikaliskt hemma som vuxen och i rollen som förskollärare, något som Vestad (2013) också uppmärksammat.

Likt teoretiserandet kring lek, handlar beskrivningar av det musikaliska lekandet i stor grad om vad det inte är: inte musik, inte ordnat, inte målinriktat, inte seriöst (jfr Schwartzman, 1978). Även idealiserandet av lek som strävar efter harmoni och konsensus, den goda leken (Sutton-Smith, 1997) hindrar enligt min mening det musikaliska lekandet och därmed möjligheten till självständigt tänkande. Här finns kopplingar även till idealiserande av barnvisor och barnsånger som av tradition eftersträvat konsensus i uttrycken. Barnsånger ska vara lättsamma och glada och låta fint. Förskollärare förväntas sträva efter ett neutralt röstideal i samband med sjungandet som därmed förändras endast marginellt mellan olika sånger. Detta sångideal kan sägas bygga på en förmedlingstradition, ”med återhållsamhet och självdisciplin som dominerande värden” (Sundin, 1988, s. 48). Det finns med andra ord tydliga förväntningar på hur förskollärare ska vara och hur de ska låta i sin yrkesroll. Förskollärare behöver inte nödvändigtvis tala om röstteknik, men har indirekt en stor påverkan på förskolans sångtradition genom att undvika att tolka sånger utifrån sina egna idéer, utan i stället sjunga på det sätt som sångerna har introducerats av någon annan, vilket man kan förmoda vanligtvis handlat om ett utbildningssammanhang.

Om musikaliskt lekande inte förknippas med musikämnet utan med drama och idrott som ämnen, är det kanske mer fruktbart eller till och med nödvändigt att beskriva musikaliskt lekande utifrån en egen form av musicerande. Under avhandlingsarbetets gång har det blivit viktigt att försöka förstå hur de olika sätten att tänka om musik påverkar synen på musik i förskolläraryutbildningen. Det repressiva tänkandet och det emanciperade tänkandet förstås här som två skilda förhållningsätt till musik. Dessa två

synsätt går därmed inte att sammanföra då de inte har samma innebörd. Om det musikaliska lekandet ska kunna ses som något viktigt i förskolan, behöver det förstås och diskuteras även inom akademien. Jag drar den slutsatsen att det explicit behöver ges utrymmer för båda tankesätten i förskollärarytbildningen så de erhåller samma status inom akademien. Emanciperat tänkande tar sig olika uttryck beroende på kontext, men förmågan att tänka och tycka självständigt kring ljud och musik är grundläggande för allt musicerande. Att respondera eller ta ton på eget initiativ och att låta över huvud taget, borde vara möjligt för alla pedagoger, både i förskolan och förskollärarytbildningen.

Det uppstår en pedagogisk paradox om den musikaliska emancipationen och dissensus rekontextualiseras till metoder inom musikpedagogiken. Det musikaliska lekandet måste per se vara fristående då det är något annat, annars ändras dess innebörd. Det musikaliska lärandet kan med andra ord inte läras ut. Musikaliskt lekande kan beskrivas som en omedveten handling, något som bara uppstår i stunden och där det eventuella reflekterandet sker först efteråt (jfr Henricks, 2009; Sutton-Smith, 1997). Egna erfarenheter av att begreppsliggöra musikaliska upplevelser både i förskola och förskollärarytbildning i samband med själva lekandet är nödvändiga. Utan visioner kring musikalisk emancipation är det svårt att som förskollärare tänka nytt och självständigt om det man lärt sig och socialiserats in i under sin utbildning. Med utgångspunkt i de fyra premisserna för musikaliskt lekande kan kanske en annan form av undervisning utvecklas även inom förskollärarytbildningen, en undervisning som utgår mer från praktisk handling och emancipation. Med fokus på process snarare än progression öppnas nya former av professionskunskap som inte är målinriktad utan förståelseinriktad och intuitiv.

Det musikaliska lekandet behöver kanske belysas och praktiseras tvärvetenskapligt i förskollärarytbildningen för att utvecklas till en professionskunskap. Men är det möjligt att definiera det musikaliska lekandet som en professionskunskap, är det ens eftersträvansvärt? Öppenheten och nyfikenheten i lekandet riskerar att gå förlorad om det emanciperade tänkandet omsätts till pedagogiska modeller eller metoder. Det förutsättningslösa tänkandet och tolkandet är

då inte längre möjligt (Rancière, 2011). Ett behov av legitimering och styrning kan bli ytterligare ett uttryck för en repressiv argumentation om den tas för given.

Förskollärarstudenter behöver erfarenheter av eget musikaliskt lekande för att förstå betydelsen av att bejaka både sina egna och andras musikaliska initiativ. Musikaliskt lekande kan liknas vid både improvisation och musikskapande, men det är också något eget som är besläktat med kommunikation och barns musikaliska iscensättande av leken. Musikaliskt lekande är i grunden ett jämlikt musicerande som möjliggör musikalisk emancipation i stunden. Utifrån resultatet i studien behövs förskollärarytbildare som tar ställning för det musikaliska lekandet i praktisk handling. Igångsättandet av ett gemensamt musikaliskt lekande kan byggas på en medveten didaktisk idé för att inspirera till eget utforskande, interaktion och lek, men under lekandet måste detta strävande ”glömmas bort”. Musikaliskt lekande kanske öppnar fler möjligheter till utveckling av musiken i förskolan om vi säger det rätt ut: musikundervisning är det inte tal om, men ett vardagligt sätt att uttrycka sig på, inte minst med tanke på barns fallenhet att ljuda, sjunga och hitta på egna sånger i stunden, ofta i samband med spontan lek. ”Vi måste våga oss på att *leka musik*. Vi kan lära av barnen, de kan låsas musik!” (Lindgren & Öhrström, 1992, s. 47). Det är kanske det som är utmaningen i professionen, skapa och själva delta i en tillåtande miljö som öppnar för individuella tolkningar och initiativ.

6.6 Tänka rätt vs. tänka själv

Förskollärare deltar med lätthet i musikaliskt lekande men hindras av ett repressivt tänkande om inte någon legitimerar lekandet och fördelar makten, friheten och ansvaret. Deltagarnas argument: att man måste vara trygg och modig för att leda musikaliskt lekande, tolkade jag som ett personligt tillkortakommande men det var kanske förhastat, deltagarna beskriver kanske något mer komplext och problematiskt i utmaningen som inte riktigt finns formulerat. Det handlade inte om en rädsla för att sjunga orent eller orytmiskt, det vi gemensamt beskriver som omusikaliskt, det förefaller ha varit rädslan för att tänka fel, att inte anses pålitlig och omdömesgill i sin profession och där är kanske musikpedagogiken skoningslös. Att inte förmå är

förståeligt, men att utmana genom emancipation och dissensus kanske snarare uppfattas som förräderi. Det handlar förmodligen även om makt, makt att ifrågasätta hegemonin kring musik i förskolan och kunna argumentera för det musikaliska lekandets plats eller anseende.

Det är förskollärarytbildare i musik som har makt att utmana och skapa emanciperande musikaktiviteter till studenterna, uppgifter som inte har ett givet svar eller ett formulerat musikaliskt uttryck. I studien synliggörs hur viktigt det är att som pedagog medvetet ge bort delar av sin makt, inte skenbart utan på riktigt. Som pedagog är det viktigare att få studenterna att tänka och tycka något eget istället för att de ska lära sig tänka och tycka rätt. Att sträva efter att tänka rätt och reproducera konsensus passiviserar och stjälar uppmärksamhet från det som sker i rummet och från barnens musikaliska aktiviteter som ständigt utövas i deras lek. Gluschankof (2019) frågar sig om det spontana lekandet och det egeninitierade musicerandet är den sista ofredade platsen för emancipation i förskolan både för barn och förskollärare, då det ordnade musicerandet har låg status och de vuxna inte förväntas varken delta eller utöva sin makt.

Aktiviteterna som introducerades i samband med det inledande musikaliska lekandet beskrevs inte som utmanande av deltagarna; de ramsor, ljudlekar och sånger som användes väckte igenkänning och uppfattades som röstuppvärmning, ljudhärmande lekar och dramaövningar. Det deltagarna beskrev som annorlunda var själva förhållnings sättet till det vokala självuttrycket och musikens koppling till lek; det som i studien definieras som ett musikaliskt lekande. Att initiera musikaliskt lekande i förskollärarytbildningen beskrevs av lärarytbildarna som riskabelt och de var rädda att det skulle ”bli fel”. Den största farhågan var att studenterna skulle känna sig löjliga (5.2.4). Genom att tala om det musikaliska lekandet som något tvivelaktigt bibehålls dess låga värde. Förskollärare och lärarytbildare påverkas rimligen av påståenden och uppmaningar som får dem att tvivla på sin musikaliska omdömesförmåga mer än själva uttrycksförmågan som de faktiskt besitter och hur det låter. Det ”värsta” är kanske inte att ”göra fel”, snarare är det problematiskt att ”tänka annorlunda”.

Utifrån tanken om musikalisk emancipation undrar jag om förskollärare och förskollärarytstudenter snarare får sämre musikaliskt självförtroende av att vara

anpassningsbara och duktiga, än av att pröva sig fram och sjunga för sitt höga nöjes skull och på sitt eget vis. Förskollärare och lärarutbildare i musik borde inte behöva vara rädda för att barn och studenter ska förstöra sin musikalitet genom att låta konstigt, annorlunda eller fult. Den musikaliska förmågan och viljan att härma och anpassa sig till andras sång och röster skulle kunna fungera på samma sätt som den medfödda kommunikativa musikaliteten. Rösten stimuleras i första hand i mötet med andra (Malloch & Trevarthen, 2009) och den är i grunden förändringsinriktad. Detta motsäger inte gemensamt och reproducerat sjungande, men det ställer frågor kring graden av uttrycksfrihet och det påvisar möjligheter för en bredare tolkning av vad som kan uppfattas som musik i förskolan.

Det är kanske ett misstag att jämföra olika former av musikaliskt uttryck med varandra. Varför förutsätta att musikaliskt uttryck alltid bygger på självkontroll och att alla behöver lära sig behärska sin röst innan de kan delta i ett musikaliskt lekande? Det är inte bara det emanciperade tänkandet som behöver lyftas fram, även den repressiva argumentation som används i talet om det musikaliska lekandet behöver exemplifieras och synliggöras. Till exempel kan en stark oro för att tappa kontrollen och utsätta studenter för obehag innebära att lärarutbildare i musik avstår aktiviteter som utmanar studenters eget tänkande och vokala självuttryck. I det musikaliska lekandet ges studenterna utrymme för att själva reflektera kring möjligheten att påverka det egna vokala självuttrycket, vilket främjar ett emanciperat tänkande, då det som sker inte är formulerat i förväg och därmed inte har något facit, kan det inte bli fel.

Ytterligare ett skäl till varför den repressiva argumentationen används i talet om musikaliskt lekande, skulle kunna handla om att hindra deltagarna från att tänka självständigt kring musik och därmed avvika från normen och den sociala ordningen. Tanken håller fast sig själv, det går bara att tänka på samma sätt som tidigare och att tänka något nytt på egen hand framstår som osannolikt och mindre seriöst. Musicerandet i förskolan styrs av sociala överenskommelser som i hög grad kommuniceras genom utbildningssystemet och vars innebörd påverkar förskollärares och lärarutbildares uppfattning av vad som är möjligt och lämpligt att göra i förskolan och i rollen som förskollärare. I detta sammanhang blir det viktigt att värna bevarandet av specifika musikaliska uttryck och förutbestämda åsikter, så att de förs vidare till nya

generationer (Gustafsson, 2000). Men med ett vuxenperspektiv på både spontant musicerande och lek skapas nya beskrivningar av meningen med spontant musikaliskt uttryck med rösten; det som inte har ett förutbestämt mål men som liknar barns musikaliska uttryck i samband med barns egeninitierade lek.

Det oordnade och okontrollerade är svårt att förhålla sig till i rollen som förskollärare och lärarutbildare då reproduktion och konsensus definierar musiken i förskolan. De fyra premisserna (6.2.1) för musikaliskt lekande: att alla har förmåga att tänka nytt att leka med musik på nya sätt: att tänka och leka med musik har ett egenvärde: det finns varken bättre eller sämre sätt att tänka och leka med musik: musikaliskt lekande har betydelse för det gemensamma musicerandet, utmanar det repressiva tänkandet i både förskola och förskollärarytbildningen och synliggör den musikaliska lekens låga status. Även det faktum att deltagarna inte förknippar musikaliskt lekande med musik visar på svårigheter med själva legitimerandet av något nytt, av dissensus och oenighet kring vad som kan uppfattas som något givet i musik.

Musikaliska lekande kan sägas ha likheter med ett postmodernt tänkande, men varken emancipation eller själva lekandet låter sig rymmas inom en begränsad teoretisk ram, det går emot innebörden i både begreppet emancipation och lek. I det musikaliska lekandet kan reproducerad unison sång blandas med exempelvis: billjud, härmandet av opera eller en hårdrockssångares growl på en och samma gång. Det spontana låter sig inte heller fångas i specifika kategorier, det är förmodligen inte meningsfullt, utan det meningsfulla förefaller vara att möjliggöra för utforskandet av de idéer som dyker upp i var och en i samband med interaktionen. På ett liknande sätt uttryckte sig Kant (2008) i sina föreläsningar kring pedagogik. Barn ska undervisas men inte hindras. Autonomi är viktigt och både barn och pedagoger ska lära sig att använda sin omdömeskraft på egen hand, inte alltid följa vissa uppsatta regler.

Det musikaliska lekandet och dess sociala handlingar kan ses som ett växelspel mellan det egna tänkandet och ett gemensamt tänkande kring vad som kan uppfattas som meningsfullt och musikaliskt vilket skapar en mångfald av kvalitetsbegrepp. Att tänka både rätt och själv är kanske ingen motsats, det är bara olika saker som kan stimulerar varandra och det är inte förbehållet en viss genre eller smak. Utifrån detta resonemang behövs förskollärare och lärarutbildare som kan vara öppna även för det

som känns ovant och medvetet använda sig av sin omdömeskraft i det som sker, så att det musikaliska lekandet kan utvecklas på ett icke på förhand bestämt sätt.

Föreliggande studien har betydelse i den mening att den riktar fokus både på förskola och lärarutbildning som sociala praktiker, med likartade men också skilda förutsättningar att möjliggöra för eller hindra musikalisk lekande. Detta perspektiv synliggör också en gemensam konsensus kring musik med barn: gemensamma kulturella värderingar och normer som ärvs och reproduceras. Genom att inte se förhållandet mellan lärarutbildning och förskola som självklart hierarkiskt, utan även horisontellt, blir det möjligt att förstå att det repressiva tänkande kring musik och lek styr båda dessa institutioner. Med andra ord finns samma behov av emancipation och dissensus i både förskola och förskollärarytbildning.

Det ställs sällan frågor om förskollärares förhållningssätt till och deltagande i musik i förskolan, men det ställs kanske ännu färre frågor kring pedagogiska förhållningssätt till musik och musikaliskt uttryck och vad som kan uppfattas som musik i lärarutbildningen och det anser jag vara problematiskt. Vilket uppdrag har förskollärarytbildningen, handlar det bara om att reproducera konsensus eller är det i förskollärarytbildningen som konsensus ska utmanas och omförhandlas? Dessa frågor och studiens resultat behöver diskuteras på en övergripande nivå, av de som författar läroplaner och villkor för examensrätt för förskollärarytbildningen, annars riskerar vi fortsatt en syn på musik som något objektivt och hegemoniskt som varken kan eller bör förändras. Frånvaro av kritisk reflektion kring musik i förskolan gör att konsensus tas för given. Musiken framställs snarare i läroplaner och andra styrdokument som en ickefråga, vilket gör att förskollärare och förskollärarytbildare förlitar sig på tidigare tolkningar. Istället för att utforska nya förhållningssätt till musik och utveckla ett språk som möjliggör för nya sätt att argumentera reduceras, lite tillspetsat, diskussionen till att handla om hur musiken ska skyddas för att kunna bevaras.

De fyra premisserna som nämnts för det musikaliska lekandet kan också möjliggöra för förändringar av musikens koppling till konsensus, fostran och kontroll. Ett emanciperat tänkande både befriar och ställer krav på egna handlingar och åsikter; det handlar om att visa sin omdömeskraft och att formulera egna och nya begrepp kring subjektiva upplevelser. Frågan är om någon är beredd att ta ansvaret.

7 Konklusion

Frågan kring vad som kan uppfattas som musik i förskolan kom att bli central i avhandlingen. Jag har som förskollärarytbildare i musik sen början av 1990-talet upplevt en brist på litteratur och debatter där det problematiserats kring meningen med musik i förskolan i förhållande till förskolläraryrollen. Frågor kring vad musik är och vad som kan förstås som musik har med andra ord sällan varit aktuellt att diskutera i förskollärarytbildningen. Här vill jag även återkoppla till tidigare forskning och det upplevda behovet av kritisk forskning både av policyn kring musik i förskolan (Young, 2016) och musik som koncept (Sundin, 2007). Utan en levande diskussion och ett ifrågasättande av musiken ärvs konsensus och tidigare överenskommelser, det vill säga: det som tas för givet. Jag trodde att jag skulle göra en undersökning som handlade om förskollärares bristande musikaliska självförtroende och rädsla för att uttrycka något eget under lekandet med rösten. Studien kom i större grad att handla om svårigheten att ifrågasätta synen på musik och förskolans musikpedagogiska agenda. Det musikaliska lekandet skapar utrymme för ett ifrågasättande av hegemonier, det vill säga, dissensus i praktisk handling.

I studien representeras den musikaliska hegemonin av en repressiv argumentation, bestående av psykologiserade, pedagogiserande, elitiserande och trivialiserande argument som bygger på konsensus. Denna argumentation motverkar möjligheten att initiera musikaliskt lekande i både förskola och förskollärarytbildning och tog sig uttryck i form av tvivel hos deltagarna kring möjligheten och lämpligheten att själva initiera musikaliskt lekande i praxis. Den repressiva argumentationen både sörjer för och styrs av att gamla synsätt upprepas, vilket motverkar möjligheten att initiera något nytt, som i detta fall det musikaliska lekandets spontana form. Det vi lärt oss vara rätt och riktigt i olika sociala och utbildningsmässiga sammanhang verkar avgöra vad som är möjligt att uttrycka musikaliskt i praxis snarare än tankar om att kunna skapa något nytt. Det är svårt att som enskild pedagog bryta mot både sina egna och andras förväntningar och det som framstår som självklart och etablerat. Den repressiva argumentationen kan sägas ha en påverkan i två riktningar: utåt, när det

gäller omdömet om andras musikaliska handlingar, och inåt, i synen på sig själv som exkluderad eller inkluderad i det gemensamma musicerandet.

Avhandlingen hade som syfte att öka kunskapen om vad som hindrar eller möjliggör för förskollärare och förskollärarytbildare att delta i musikaliskt lekande i förhållande till förskola och förskollärarytbildning. Min slutsats är att förskollärare har förmågan och viljan att delta i musikaliskt lekande, men hindras av ett repressivt tänkande om inte någon legitimerar lekandet, som består i att fördela makten, friheten och ansvaret. Makt kan fördelas genom att som pedagog överföra en del av sin makt till deltagarna, vilket också kännetecknar den emancipatoriska läraren (Rancière, 2011).

Det är inte enkelt att skapa förändring, en förändrad attityd till musik och lek är beroende av legitimitet. Det torde i första hand vara förskollärarytbildaren som har makten och möjligheten att legitimera en förändring och implementera något nytt. Samtidigt är det lärarytbildarna i musik som är tveksamma till musikaliskt lekande och emancipation. Emancipation är, som jag ser det, en förutsättning för vokalt självuttryck och lekande med ljud i förskolan. Emancipation handlar inte bara om att agera och handla på nya sätt, det innefattar även tillit till det egna omdömet och att tänka och tycka något själv. Förskollärarytstudenter behöver erfarenhet av eget musikaliskt lekande för att förstå betydelsen av att bejaka både sina egna och andras musikaliska initiativ. För att kunna tänka nytt behöver även lärarytbildare nya erfarenheter och upplevelser och viljan att tycka något eget om musik. Känslan av att kunna tänka själv skapar handlingsutrymme både i tanke och i handling och underlag till nya argument som bygger på beprövad erfarenhet. Detta kan ses som motsatsen till ett repressivt tänkande som i stället riskerar att göra förskollärare och lärarytbildare passiva. För att möjliggöra förändringar behöver det musikaliska lekanudet problematiseras och skrivas fram i läroplaner och styrdokument för förskolan; ett förändrat synsätt kräver ett förändrat språkbruk.

Jag menar att det saknas en differentierad syn på musik i förskolan; konkreta idéer kring vad något nytt skulle kunna vara och tillföra, men även vad vardagsmusicerandet skulle kunna vara i förhållande till den traditionella sångsamlingen eller till sångframträdandet. Det behövs ett vidgat musikbegrepp i

förskolan som även innefattar ljud, vokalt självuttryck och musikaliskt berättande. Det torde vara relevant i förskolan då barn redan är delaktiga i dessa musikaliska uttrycksformer när de leker spontant. Om förskollärare tar barnens uttryck på allvar, kan det musikaliska lekandet skapa nya former för gemensamt musicerande, jämsides med sångsamlingen. Det vore angeläget att vidga förskolans perspektiv på musikpedagogik som jag upplever vara både oreflekterat och onödigt slutet. Musikaliskt lekande handlar varken om traditionell röstkontroll eller om sångimprovisation, två traditioner med specifika och tydliga kriterier att hålla sig till. Musikpedagogikens starka koppling till förebildlighet och korrigerande handlingar kan inte kombineras med musikaliskt lekande; det är vare sig bättre eller sämre; det är något annat. Jag menar att det repressiva tänkandet kring musik i förskola och lärarutbildning är problematiskt då det skapar hierarkier och hejdar musikalisk förnyelse.

Den kanske viktigaste slutsatsen från detta avhandlingsarbete är vikten av öppna och utmanande aktiviteter som möjliggör musikalisk emancipation genom att bejaka det personliga musikaliska uttryck som inte minst studenter visar är möjligt, om tillfälle ges. I ett emanciperat tänkande kring musik delas inte människor in i kunniga och okunniga; det som skiljer dem åt är tidigare erfarenheter och kunskaper. Om vi utgår från att det som var och en vet sedan tidigare är värt att veta och att vi är nyfikna på hur denna kunskap kan omsättas till ljud och musik, kan vi mötas som jämbördiga individer med kapacitet att lära det som behövs. Individens kunskap ges då ett värde i stället för motsatsen. Det musikaliska lekandet bygger på ett emanciperat tänkande. Utifrån studiens resultat formulerades fyra premisser: att alla har förmåga att tänka nytt och att leka med musik på nya sätt: att egna musikaliska idéer måste bejakas: att det finns varken bättre eller sämre sätt att tänka och leka med musik: att musikaliskt lekande har betydelse för det gemensamma musicerandet (6.2). Det emanciperade tänkandet kring musik i förskolan förutsätter, som jag ser det, emanciperande handlingar och ett tillåtande och opretentiöst samtalsklimat och handlingsutrymme, där det är enkelt att både tala om och uttryckta musikaliska och ljudliga idéer spontant. Avslutningsvis vill jag återupprepa följande slutsats från diskussionskapitlet: För att förändring ska vara möjlig behöver vi medvetandegöra varandra om betydelsen av både dissensus och konsensus, inte som en definition en gång för alla, utan för att skapa

diskussioner kring musikalisk mening och uttryck och bejaka det intuitivt uttryckta hos var och en.

7.1 Metodreflektion

Den iscensatta handlingsfokuserade metodens mer öppna förhållningssätt till forskarrollen skapades för att passa syftet i studien. Metoden krävde en metodologisk reflektion kring den beprövade erfarenhetens möjligheter att skapa relevans för forskning i praxis. Som lärarutbildare och forskare har jag iscensatt och prövat min beprövade erfarenhet och hypotes, men jag har som forskare även använt mig av valda teorier för att skapa nya kunskaper om praxis. De här kopplingarna mellan teori och praktik var jag inte helt medveten om från början, utan det är kunskaper som utvecklats under avhandlingsarbetets gång. Studiens design kan möjligen sägas utmana tron både på den neutralt forskaren och på det neutrala forskningsprojektet, då vissa kanske inte uppfattar det iscensatta praktiska handlandet som autentiskt. Jag vill dock hävda att ett väl genomtänkt och för deltagarna begripligt iscensättande av praktisk handling motiverar valet av metod. Trovärdighet har skapats, som jag ser det, genom transparens, självreflektion och relevans, vilket också inbegriper dissensus och ifrågasättande av hegemonier.

Urvalet av deltagare i studien hade betydelse, jag valde att träffa tre olika yrkeskategorier, alla med koppling till förskolan som kontext: förskollärare, förskollärarytbildare och förskollärarytbildare i musik. Empirin kunde på detta sätt fånga tankar kring det musikaliska lekandet utifrån tre olika positioner och praktiker, det var i detta sammanhang också viktigt att det musikaliska lekandet följde samma struktur och genomfördes på ett likartat sätt i de åtta grupperna. Likartade grupper utifrån de tre yrkeskategorierna skapades både i Norge och Sverige, inte som underlag för att göra jämförelser, utan som ett försök att bredda legitimiteten och av ren nyfikenhet. Trovärdigheten i denna typ av kvalitativ studie bygger inte på generaliserbarhet utan tydliggörande och jag menar att trovärdighet kan visa sig genom deltagarnas engagemang och det gemensamma reflekterandet.

Av etiska skäl, som frivillighetsprincipen och det informerade samtycket är exempel på, påverkades representationen av att jag som forskare i beskrivningen av projektet uttryckte förväntningar på aktivt deltagande i ett gemensamt spontant musicerande. Med andra ord så tackade de som kände olust inför att delta i ett musikaliskt lekande nej till medverkan i studien. Detta skapade automatiskt en gallring av möjliga deltagare, de som anmälde sig till att delta bestod i hög grad av sångglada pedagoger. Å andra sidan behöver forskningsstudier anpassas efter denna realitet och resultatet sättas in ett sammanhang. Avhandlingen resultat består i huvudsak av musikintresserade förskollärares åsikter om musikaliskt lekande i förskola och förskolläraryt utbildning. Dessutom är det informerade samtycket en viktig princip för de forskningsetiska riktlinjerna då de är till för att skydda individen.

Urvalet i förhållande till genus var ett problem som inte kunde lösas på ett tillfredställande sätt. Från början hade jag en idé om att skapa en grupp med enbart manliga förskollärare utifrån mitt personliga kontaktnät, men denna idé skrinlades då en sådan lösning hade skapat ett, som jag upplevde, för stort fokus på jämförelser utifrån genus i studien. Att lägga till ytterligare perspektiv var inte önskvärt, då studien redan tenderade att svälla ut. Jag bestämde mig för att genomföra undersökningen utifrån fördelning av deltagare som jag till slut hade fått klartecken av, nämligen en man och tjugoåtta kvinnor. Även det faktum att kulturen i förskolan är skapad utifrån en starkt feminin könskodning, vilket också kan sägas om musikundervisning riktad mot små barn, gjorde att jag såg den kvinnliga dominansen bland deltagarna som representativ för förskolans kontext. Av ett likande skäl har jag inte heller haft för avsikt att problematisera kring icke-binära personers deltagande, men det är ett viktigt tema som jag ser som möjligt att studera med utgångspunkt från resultaten som presenteras i denna avhandling, då med tanke på förhållningssätt till musikaliskt lekande, emancipation och dissensus kopplat till mångfald och flerstämmighet.

Det tog tid att hitta förskolor som var villiga att delta i studien, då det på många ställen pågick olika forsknings- och utvecklingsprojekt som involverade förskolor i både Norge och Sverige. Jag är glad att jag kunde fullfölja grundtanken och skapa grupper med representanter från de tre yrkesgrupperna: verksamma förskollärare, förskolläraryt utbildare och lärarutbildare i musik i både Norge och Sverige (se 4.5.1).

Deltagarna gav mig viktig förstahandsinformation genom att de satte ord på sina egna upplevelser av att delta i det musikaliska lekanudet. Det var också värdefullt att kunna engagera lärarutbildare i undersökningen, då de i detta fall representerar en viktig position i förhållande till musiken i förskolan. Deltagarnas syn kan sägas ge mina resultat legitimitet, då de i gruppintervjun bidrar med sin beprövade erfarenhet kring ett ämne som de väl känner. Samtidigt kräver mina dubbla roller som både forskare och praktiker en förmåga att byta perspektiv mellan en insider- och en outsiderblick. Att forska inom sitt eget skrå kan också vara problematiskt då informanter inte förmår ta "kollegans" forskarroll på allvar eller upplever sig ifrågasatt och därmed som deltagare gå i försvarsställning. Denna problematik har jag haft i åtanke och försökt vara uppmärksam på. Min mångåriga erfarenhet av att ha undervisat vuxna personer har lär mig att många kan vara känsliga för vissa tonlägen eller ett överdrivet engagemang. Jag har strävat efter att erhålla förtroende hos deltagarna genom att behandla alla med respekt, öppenhet och försöka vara autentisk. Jag har också kan man säga, åldern på min sida.

Under analysen följde jag strukturen för den reflexiva tematisk analysen. Där en av utmaningarna var att använda fler än en tolkning av deltagarnas utsagor i det transkriberade datamaterialet, man kan säga att datamaterialet expanderade till en början, vilket utmanade mitt eget förhållande till konsensus och hämmade den egna förförståelsens allt för snabba slutsatser. Den tematiska analysen var tidkrävande och stundtals svår mot slutet, när resultatet skulle skrivas fram på ett för läsaren och mig själv begripligt och klagörande sätt. Analysens utdragna process och det ständiga sorterandet utifrån nya tänkbara tematiska konstellationer skapade distans till både materialet och min egen inblandning i rollen som pedagog och praktiker. Innebörder i gruppamtalen formade således större teman samlade i olika högar av post-it lappar och mindmaps. Tolkningarna är subjektiva och någon annan forskare hade tolkat innehållet på ett annat sätt, men min tolkning har påverkats av min förförståelse och den beprövade erfarenheten, något som jag försökt redogöra för i metodkapitlet i ett försök att skapa trovärdighet och transparens.

Jag har stundtals överraskats av resultatet, då jag också är en del av en förskollärarytbildnings kontext och därmed medverkar till att reproducera de repressiva

argument kring musik i förskola och förskolläraryrket som jag skriver fram i avhandlingen. Detta ser jag som positivt och ett tecken på att jag i viss mån har kunnat skilja på mina olika forskarroller. I mina i förväg nedtecknade förväntningar på deltagarnas agerande under det tänkta musikaliska lekanget, använder jag ord som trygg och röststoppvärmning och våga. Min beprövade erfarenhet överensstämmer med deltagarnas och jag tycker att metoden och den valda teoretiska utgångspunkten har öppnat för nya insikter och en annorlunda förståelse av den praxis som jag är så djupt rotad i.

Det iscensatta musikaliska lekanget hade inte bara en igångsättande funktion utan gav även underlag till nya kunskaper. Så till vida att vi hade något gemensamt att tala om. Deltagarna skapade därmed också ny kunskap genom att reflektera kring det de hade upplevt genom sina handlingar under lekanget. Det gemensamma musikaliska lekanget hade också betydelse på ett annat sätt då det visade exempel på hur en diskussion och reflektion kunde möjliggöras utifrån subjektiva upplevelser, både något gemensamt och något subjektivt i samband med praktisk handling och i interaktion med andra. Jag har som forskare varit uppriktigt intresserad av deltagarnas åsikter och engagemang och försökt skapa ett öppet samtalsklimat som bygger på ömsesidig respekt (Tracy, 2010). Detta ligger också nära studiens fokus på musikaliskt lekande och emancipation. Jag har också som forskare försökt ta hänsyn till hur forskningen (resultatet) och deltagarna presenteras i avhandlingen och tänker även så inför kommande presentationer. Jag har eftersträvat en balans mellan en begriplig och transparent presentation av forskningen och att framställa forskningen och deltagarna i god dager. Genom det stundtals mer beskrivande språket kan läsaren också bilda sig en uppfattning om formen för det musikaliska lekanget som empirin bygger på. Resultatet blir på så vis möjligt att diskutera även för andra. Jag finner det rimligt att anta att resultatet lyfter fram viktiga aspekter kring musik inom förskola och förskolläraryrket, då empirin trots allt bygger på uttalanden från tre olika yrkeskategorier med koppling till en förskolekontext både i Norge och Sverige.

7.2 Förslag till vidare forskning

Genom att engagera andra kategorier av deltagare skapas möjligheter för att belysa ytterligare perspektiv och diskussioner kring musik och musikaliskt lekande i förskolan. Som jag redan nämnt i metoddiskussionen vore det intressant att undersöka det musikaliska lekandet utifrån en manlig eller icke binär könsidentitet. Det finns studier som indikerar att det är lättare för en manlig förskollärare att delta i barns spontana lekande, då förväntningarna på män och kvinnors uppförande verkar skilja sig åt. Med andra ord kan förskollärares handlingsutrymme kring musikaliskt lekande vara större eller mindre beroende på sociala normer kring kön.

Det vore också intressant att lyfta blicken mot de som formulerar policydokument och läroplaner både för förskola och förskolläraryt utbildning och genomföra en liknande studie, för att utröna hur de ser på musikaliskt lekande och hur de formulerar sina argument? Här tänker jag i första hand på deltagare som på olika sätt representerar Högskoleverket och Skolverket, men även dekaner och programansvariga inom förskolläraryt utbildningen. Även förskolebarns uppfattning av det musikaliska lekandet vore intressant att undersöka. Hur resonerar barnen själva kring musikaliskt lekande i förskolan tillsammans med förskollärarna? Är barnen påverkade av samma kulturella reproduktion och repressiva tänkande som pedagogerna eller upplever de det musikaliska lekandet som något annat eller kanske konstlat?

Jag anser att resultatet i studien är relevant att diskutera även i samband med musikundervisning i grundskolan: återfinns även en repressiv argumentation i skola och på fritidshem? Musikskapande aktiviteter i grundskolans musikundervisning har likheter med musikaliskt lekande, men väljs ofta bort då musiklekläre tycker att det kan vara svårt och tidskrävande att initiera mer spontana aktiviteter, trots att det är ett centralt mål för musik i den svenska läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolinspektionen, 2019; Skolverket, 2019). En mer jämförande studie skulle kunna genomföras mellan synen på musikaliskt lekande i förskolan jämfört med förskoleklass och fritidshem som liknar förskolans kontext fast med äldre barn. Det skulle kunna vidga synen på musik som ämne och samtidigt skapa möjlighet för en fördjupad diskussion kring meningen med musikskapandet. Denna studie öppnar, med

andra ord, även upp för uppföljande studier utifrån olika former av aktionsforskning, både i förskola och lärarutbildning. Dessa studier kan syfta till att utveckla strategier och arbetssätt i förhållande till de fyra premisserna för musikaliskt lekande och emancipation.

I samband med avhandlingsarbetet har jag tagit del av tidigare ”strider” inom det musikpedagogiska fältet och dess företrädare och det finns kanske fler att finna. Det vore intressant att genomföra en historisk forskningsstudie och söka i arkiv efter pedagogiska skrifter och annat material som beskriver ytterligare synsätt kring det musikaliska utforskandet, rösten och leken, idéer som presenterats men fallit i glömska eller idéer som inte tagits på allvar. Avslutningsvis har frågor som berör olika former av makt och maktordning både i förhållande till förskola, förskollärarytbildning och musikpedagogik väckt mitt intresse och det vore intressant att forska vidare på sammanhangen mellan musikpedagogikens maktordning och förskolans maktordning då de möts i förskollärarytbildningen, men utifrån olika förutsättningar då lärarutbildare i musik många gånger arbetar ensamma på sina lärosäten.

Referenslista

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forl.
- All European Academies. ALLEA. (2018). *Den europeiska kodexen för forskningens integritet*. (Reviderad utgåva). <https://allea.org/code-of-conduct/#toggle-id-20>
- Alerby, E., & Ferm, C. (2005). Learning Music: Embodied Experience in the Life-World. *Philosophy of Music Education Review*, 13(2), 177–185. <https://doi.org/10.1353/pme.2005.0030>
- Barkefors, L. (2006). *Knut Brodin: musik som livsämne*. Gidlund i samarbete med Svenska Barnboksinstitutet.
- Bernstein, B. (1973/2003). On the classification and framing of educational knowledge. In *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (ss. 168–189). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203014035-20>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (2 uppl.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bjørkvold, J.-R. (1979). *Barnesangen: vårt musikalske morsmål*. J.W. Cappelens Forlag.
- Bjørkvold, J.-R. (1985). *Den spontane barnesangen - vårt musikalske morsmål : en undersøkelse av førskolebarns sang i tre barnehager i Oslo*. Cappelen.
- Bjørndal, C. R. P. (2002/2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (B. Nilsson, övers.). Liber.
- Blacking, J. (1976). *How musical is man?* (2 uppl.). Faber & Faber.
- Bourdieu, P. (1994/1999). *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori*. (G. Gimdal & S. Jordebrandt, övers.). Daidalos.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE Publications.
- Braun, V., & Clark, V. (2018, 25 juni). *Thematic analysis - an introduction*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5zFcC10vOVY>

- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brookfield, S. (2010). Learning Democratic Reason, The Adult Education Project of Jürgen Habermas. I M. Murphy & T. Fleming (Red.), *Habermas, critical theory and education* (ss. 125–136). Routledge.
- Bruner, J. S. (1996/2002). *Kulturens väv: utbildning i kulturpsykologisk belysning*. (S. Andersson, övers.). Daidalos.
- Brändström, S. (2006). Musikalitet och lärande. I E. Alerby & J. Elíðóttir (Red.), *Lärandets konst: Beträktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (ss. 143 - 155). Studentlitteratur.
- Burman, A. (2019). *Pedagogikens idéhistoria: uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*. (Andra uppl.). Studentlitteratur.
- Cannella, G. S., & Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice*. Routledge Falmer.
- Chappell, Z. (2012). *Deliberative democracy: a critical introduction*. Palgrave Macmillan.
- Cohen, L., Morrison, K., & Manion, L. (2007). *Research methods in education* (6 uppl.). Routledge.
- Corcoran, S. (2010a). Editor's Introduction. I J. Rancière. *Dissensus: On politics and aesthetics*. Continuum.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8>
- Custodero, L. A. (2005). "Being with": The Resonant Legacy of Childhood's Creative Aesthetic. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(2), 36–57. <https://doi.org/10.1353/jae.2005.0015>
- Custodero, L. A. (2006). Singing Practices in 10 Families with Young Children. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 37–56. <https://doi.org/10.1177/002242940605400104>

- Dahlstedt, S. (1990). *Musikestetik*. Institutionen för musikvetenskap, Uppsala Universitet.
- Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans: socialt samspel i förskolans vardag* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier]. DiVA. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1072231/FULLTEXT01.pdf>
- Det har kommit en komet: nordiska dikter för barn. (2003). (L. Hellsing & A. Kristiansen, övers.). Eriksson & Lindgren.
- DeNora, T., & Adorno, T. W. (2003). *After Adorno: Rethinking Music Sociology*. Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2013). *Music Asylums: Wellbeing Through Music in Everyday Life*. Routledge.
- Devi, A., Fleer, M., & Li, L. (2018). 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295–311. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1452720>
- de Vries, P. (2005). Lessons from Home: Scaffolding Vocal Improvisation and Song Acquisition with a 2-Year-Old. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 307–312. <https://doi.org/10.1007/s10643-004-0962-2>
- Dewey, J. (1905). The Postulate of Immediate Empiricism. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 2(15), 393–399. <https://doi.org/10.2307/2011400>
- Dissanayake, E. (2000). *Art and intimacy: how the arts began*. University of Washington Press.
- Dissanayake, E. (2006). Ritual and Ritualization. I S. Brown & U. Volgsten (Red.), *Music and manipulation: on the social uses and social control of music* (ss. 31–56). Berghahn Books.
- Dissanayake, E. (2012). The earliest narratives were musical. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/1321103X12448148>

- Doerr, N. (2013). *Between Habermas and Rancière: The democracy of political translation*. Translated by Erika Doucette. *European Institute for the Progressive Cultural Policies*, <http://eipcp.net/transversal/0613/doerr/en>.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Ordfront.
- Dolk, K. (2017). "För barn är det roligt". Normer, delaktighet och vägar till förändring. I M. Øksnes & M. Samuelsson (Red.), *Motstand* (ss. 42–61). Cappelen Damm akademisk.
- Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra: en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö* [Doktorsavhandling, Musikhögskolan]. Örebro universitet.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik]. GUPEA.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18224/1/gupea_2077_18224_1.pdf
- Emilson, A. (2017). Young children's educational practice in Swedish preschool in relation to Habermas' philosophical perspective. I M. Murphy (Red.), *Habermas and social research: between theory and method* (ss. 156–171). Routledge.
- Engdahl, I. (2017). Den fria leken i en läroplansstyrd förskola. I B. Olofsson, *Den fria lekens pedagogik: teori och praktik om fantasileken* (ss. 216–235). Liber.
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Skolverket.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2012). Kvalitet och kompetens i den pedagogiska musikverksamheten. I J. Söderman & B. Riddersporre (Red.), *Musikvetenskap för förskolan* (ss. 53–62). Natur & kultur.
- Folkestad, G. (2007). Here, There and Everywhere. I G. Folkestad (Red.), *A decade of research in music education* (ss. 7–25). Musikhögskolan i Malmö.
<https://lup.lub.lu.se/search/publication/595474>

- Frick Alexandersson, M. (2021). *Omsorg, välvilja och tystnadskultur: Diskursiva dilemman och strategier i lärarutbildningens undervisningspraktik i musik mot yngre åldrar* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Högskolan för scen och musik]. GUPEA. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/67818/2/gupea_2077_67818_2.pdf
- Gadamer, H. (1960/2015). *Sanning och metod: i urval*. (A. Melberg, övers.), (2 uppl.). Daidalos.
- Gluschankof, C., & Hobson Kenney, S. (2011). Music Literacy in an Israeli Kindergarten. *General Music Today*, 25(1), 45–49. <https://doi.org/10.1177/1048371311414880>
- Gluschankof, C. (2019). Self-Initiated Musicking in Kindergarten as Instances of Emancipation: The Case of Arabic Speaking Young Children in Israel. I S. Young & B. Ilari (Red.), *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary* (ss. 173–185). Springer International Publishing: Imprint: Springer.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta: studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965* [Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen]. Uppsala Universitet.
- Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande: texter om språk, rationalitet och samhälle*. (A. Molander, red. övers.), (2 uppl.). Daidalos.
- Hadley, E. (2002). Playful Disruptions. *Early Years*, 22(1), 9–17. <https://doi.org/10.1080/09575140120111472>
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall: Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 145–157.
- Heiling, G. (1997). Om grundskolans läroplan och musikämnet – en analys med hjälp av begreppen modernism – postmodernism. I B. Sundin (Red.), *En postmodern musikpedagogik? ett bidrag till diskussionen om modernism och postmodernism*. (ss. 73 - 110). Malmö: Musikhögskolan.
- Haukenes, S., & Hagen, L. A. (2017). Sangrepertoaret i barnehagen – tradisjon eller stagnering? *Nordisk barnehageforskning*, 15. <https://doi.org/10.7577/nbf.1792>

- Henricks, T. S. (2009). Orderly and Disorderly Play: A Comparison. *American Journal of Play*, 2(1), 12–40.
- Holgerson, S.-E. (2002). *Mening og deltagelse: iagttagelse af 1–5 årige børns deltagelse i musikundervisning* [Doktorsavhandling, Danmarks Pædagogiske Univ, Institut for Curriculumforskning].
- Holgerson, S.-E. (2008). Music Education for Young Children in Scandinavia: Policy, Philosophy, or Wishful Thinking? *Arts Education Policy Review*, 109(3), 47–54. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.3.47-54>
- Holmberg, Y. (2012). Musikstunder i förskolepraktik: Samband mellan musikens mening, aktivitet och aktivitetsformer. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.7577/nbf.477>
- Holmberg, Y. (2014). *Musikskap: musikstundens didaktik i förskolepraktiker* [Doktorsavhandling, Malmö högskola, Lärande och Samhälle]. DiVA. <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404399/FULLTEXT01.pdf>
- Huizinga, J. (1938/2004). *Den lekande människan: (homo ludens)* (G. Brandell, övers.), (2 utg.). Natur och kultur.
- Hörberg, B. (1978). *Så kan du låta: för små och stora barn om att leta, leka, lära i ljudvärlden*. (3., revid. uppl.). Bonnier.
- Johansson, J.-E. (2018). F. A. W. Fröbel 1782–1852. I Flear, M., van Oers, B. (Red.), *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_69
- Johnstone, K. (1999). *Impro for storytellers: theatresports and the art of making things happen*. Faber and Faber.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer.
- Kant, I. (1784/1989). ”Svar på frågan: Vad är upplysning?” I B. Östling (Red.), *Vad är upplysning?: Kant, Foucault, Habermas, Mendelssohn, Heidegren*. (J. Retzlaff, övers.). Symposion Bokförlag.
- Kant, I. (1790/2003). *Kritik av omdömeskraften*. (S-O. Wallenstein, övers.). Thales.
- Kant, I. (1803/2008). *Om pedagogik*. (J. Jakobsson, övers.). Daidalos.

- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459–476. <https://doi.org/10.1080/09650790600975593>
- Korsvold, T. (u.å.). *Barnehagelærer*. Store norske leksikon. Hämtad, 2019-03-17, från <https://snl.no/f%C3%B8rskolel%C3%A6rer>
- Kostelanetz, R. (2003). *Conversing with Cage*. (2 uppl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203427033>
- Knudsen, J. S. (2008). Barns spontansang – læring, kommunikasjon eller ”selvets teknologi”? I G. Trondalen och E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (ss. 161–170). Norges musikkhøgskole.
- Knudsen, J. S., Aglen, G. S., Danbolt, I., & Engesnes, N. (2019). Musical pathfinders of the kindergarten. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(2), 163–176. <https://doi.org/10.1177/1463949118756369>
- Knudsen, J. S. (2018). Sångkanon i skola och förskola. I Y. Hofvander Trulsson & M. Westvall (Red.), *Skapande och integration*. (Upplaga 1). Studentlitteratur.
- Kulset, N. B. 2017. *Musickhood: Om verdien av musikalsk kapital og musikalsk trygghet i væremåten hos voksne i flerspråklige barnehager. En selvstudie av egen musikkpraksis* [Doktorsavhandling, NTNU Norwegian University of Science and Technology, Department of Music]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2454457>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjun*. (S. Torhell, övers.), (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Liedman, S.-E. (1986): Kunskaper och kontroverser. I J. Naeslund (Red.), *Kunskap och begrepp: Centrala motiv i våra läroplaner*. Liber Utbildningsförlag,
- Lilliestam, L. (2009). *Musikliv: vad människor gör med musik – och musik med människor*. (2 uppl.). Ejeby.
- Lindgren, N., & Öhrström, L. (1992). *Musik med barn*. (3 uppl.). Musiklådan.
- Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter: om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (Red.). (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Studentlitteratur.

- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education? *Utbildning Och Demokrati*, 16(3), 9–24. <https://doi.org/10.48059/uod.v16i3.860>
- Mang, E. (2005). The referent of children's early songs. *Music Education Research*, 7(1), 3–20. <https://doi.org/10.1080/14613800500041796>
- Mars, A., Sæther, E., & Folkestad, G. (2015). Musical learning in a cross-cultural setting: a case study of Gambian and Swedish adolescents in interaction. *Music Education Research*, 17(3), 296–311. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.930120>
- Marsh, K., & Young, S. (2006). Musical play. I G. E. McPherson (Red.), *The child as musician, A Handbook of Musical Development*. (2 uppl.), (ss. 289–310). Oxford University Press.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (Red.). (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. I S. Malloch & C. Trevarthen (Red.), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship* (ss. 1–11). Oxford University Press.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, 66(3), 745–758
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nicholson, J., Shimpi, P. M., & Rabin, C. (2014). 'If I am not doing my own playing then I am not able to truly share the gift of play with children': using poststructuralism and care ethics to examine future early childhood educators' relationships with play in adulthood. *Early Child development and Care*, 184(8), 1192–1210, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.856894>
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Nilsson, B. (2003). 'I can always make another one!': young musicians creating music with digital tools. Högskolan Kristianstad, Avdelningen för Pedagogik.
- Nilsson, M., Grankvist, A., Johansson, E., Thure, J., & Ferholt, B. (2018). *Lek, lärande och lycka: lekande och utforskande i förskolan*. Gleerups Utbildning AB.

- Olofsson, B. (2009). Vad lär barn när de leker? I M. Jensen & Å. Harvard (Red.), *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur*. (ss. 75–92). Studentlitteratur.
- Olofsson, B. (2017). *Den fria lekens pedagogik: teori och praktik om fantasileken*. Liber.
- Onsrud, V. S. (2019). Sang som meningsskaping og danning i barnehagen – om sanrepertoarets muligheter og grenser. I T. B. Schei (Red.), *Musikkpraktisk klokskap: i arbeid med barnehagebarn* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Platon. (2017). *Skrifter Bok 3 Staten*. (J. Stolpe, övers.). (2 uppl.). Atlantis.
- Pond, D. (1981). A Composer's Study of Young Children's Innate Musicality. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 68(68), 1–12.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. Liber.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement: politics and philosophy*. University of Minnesota Press.
- Rancière, J., Panagia, D., & Bowlby, R. (2001). Ten Theses on Politics. *Theory & Event* 5(3), doi:10.1353/tae.2001.0028
- Rancière, J. (2004). Introducing Disagreement. *Angelaki: Journal of Theoretical Humanities*, 9(3), 3–9. <https://doi.org/10.1080/0969725042000307583>
- Rancière, J. (2009a). The Aesthetic Dimension: Aesthetics, Politics, Knowledge. *Critical Inquiry*, 36(1), 1–19. <https://doi.org/10.1086/606120>
- Rancière, Jacques. (2009b). A few remarks on the method of Jacques Rancière. *Parallax*, 15(3), 114–123. <https://doi.org/10.1080/13534640902982983>
- Rancière, J. (2010a). *Dissensus: on politics and aesthetics*. Continuum.
- Rancière, J. (2010b). On ignorant schoolmasters. I C. W. Bingham., G. Biesta & J. Rancière (Red.), *Jacques Rancière: education, truth, emancipation* (ss. 1–22). Continuum.
- Rancière, J. (1987/2011). *Den okunnige läraren: fem lektioner om intellektuell frigörelse*. (K. West, övers.). Glänta.
- Rancière, J. (2013). *The politics of aesthetics: the distribution of the sensible*. Bloomsbury Academic.

- Rancière, J. (2016). Un-What? *Philosophy & Rhetoric*, 49(4), 589–606. <https://doi.org/10.5325/philrhett.49.4.0589>
- Ree, M., & Emilson, A. (2019). Participation in communities in ECEC expressed in child-educator interactions. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2229–2240. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1566230>
- Reynolds, A M. (2014). Qualitative research in early childhood music education. I C. M Conway (Red.), *The Oxford handbook of qualitative research in American music education*. Oxford University Press.
- Ringborg, M. (2001). *Platon och hans pedagogik: en tolkning med utgångspunkt från tv  kontrasterande pedagogiska processer* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Institutionen för samhälle, kultur och lärande]. DiVA. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:490771/FULLTEXT02.pdf>
- Ruud, E. (2001/2002). *Varma ögonblick: om musik, hälsa och livskvalitet*. (B. Ejeby,  vers.). Ejeby.
- Sawyer, R. K. (1999). Improvised Conversations: Music, Collaboration, and Development. *Psychology of Music*, 27(2), 192–205. <https://doi.org/10.1177/0305735699272009>
- Schafer, R.M. (1996). *Ljudbildning: 100 övningar i konsten att lyssna och skapa ljud*. (E. Andersson & T. Marling,  vers.). Ejeby.
- Schei, T., & Duus, A. (2016). *Modig som Mitwa: Kunstnerisk utfoldelse med barnehagebarn*. Fagbokforlaget.
- Schei, T. (2019). *Musikkpraktisk klokskap: I arbeid med barnehagebarn*. Fagbokforlaget.
- Schei, T. B., & Eriksen Ødegaard, E. (2020). Musical Exploration in Everyday Practices – Identifying Transition Points in Musicking. I M. Hedegaard, & E. Eriksen Ødegaard (Red.), *Children's Exploration and Cultural Formation*. Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36271-3_10
- Schwartzman, H. B. (1978). *Transformations: the anthropology of children's play*. Plenum Press.

- Sikes, P. J., & Potts, A. (Red.). (2008). Introduction: What are we talking about? And why? I P. J. Sikes & A. Potts (Red.), *Researching education from the inside: investigations from within* (ss. 3–11). Routledge.
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag*.
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2016/forskolans-pedagogiska-uppdrag/>
- Skolinspektionen (2019). *Musikundervisning i grundskolan årskurs 7–9*.
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2019/musikundervisning/>
- Skolverket (2013). *Förskolans och skolans värdegrund: förhållningssätt, verktyg och metoder*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2579>
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (6 uppl.). <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Skovbjerg Karoff, H. (2014/2016). Det farofyllda och andra stämningar i leken. I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *Lek på rätt väg? på spaning efter leken*. (A. Erlandsson, övers.), (ss. 27–43). Studentlitteratur.
- Skovbjerg, H. M. (2021). *On Play*. Samfundslitteratur.
- Small, C. (1977/1996). *Music, society, education*. University Press of New England.
- Smyth, A., & Holian, R. (2008). Credibility issues in research from within organisations. I P.J Sikes & A. Potts (Red.), *Researching education from the inside: investigations from within* (ss. 33–47). Routledge.
- Stadler Elmer, S. (2011). Human singing: Towards a developmental theory. *Psychomusicology*, 21(1–2), 13–30. <https://doi.org/10.1037/h0094001>
- Stern, D. N. (2010). *Forms of vitality: exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford University Press
- Still, J. (2011). *Musikalisk lärandemiljö: planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem* [Doktorsavhandling, Åbo Akademi, Enheten för barnpedagogik].

https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/72436/still_johanna.pdf?sequence=2

- Sundin, B. (1985). A Comment on Aesthetic Socialization. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (85), 218 – 228.
- Sundin, B. (1988). *Musiken i människan: om tradition och förnyelse inom det estetiska områdets pedagogik*. Natur och kultur.
- Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. (3 utg.). Liber utbildning.
- Sundin, B. (1997). Musical creativity in childhood – A research project in retrospect. *Research Studies in Music Education*, 9, 48–57.
- Sundin, B. (2007). Musical Creativity in the First Six Years. I G. Folkestad (Red.), *A decade of research in music education*, (ss. 27–46).
<https://lup.lub.lu.se/search/publication/595474>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard Univ. Press
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play*, 1 (1), 80–123.
- Söderman, J. (2012). Barnmusik eller musik för barn. I J. Söderman & B. Riddersporre (Red.), *Musikvetenskap för förskolan* (ss. 37–50). Natur & kultur.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. (2010). *Förskolläraarnas identitet och tidiga professionalisering*,
www.lararnashistoria.se
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. I C. Willig & W. Stainton-Rogers (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (2 uppl., ss. 17–36). SAGE Publications Inc.
- Thulin, S. (2006). *Vad händer med lärandets objekt?: en studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen* [Lic-avhandling, Växjö universitetet]. DiVA. <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:296675/FULLTEXT01.pdf>
- Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>

- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet* [Doktorsavhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen]. DiVA. <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:296676/FULLTEXT01.pdf>
- Uddén, B. (2004). *Tanke, visa, språk: musisk pedagogik med barn*. Studentlitteratur.
- Uprichard, E. (2008). Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4), 303–313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Varkøy, Ø. (2009). *Musikk – strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. (2 uppl.). Cappelen akademisk forlag.
- Vestad, I. (2013). *Barns Bruk Av Fonogrammer: Om Konstituering Av Musikalsk Mening I Barnekulturelt Perspektiv* [Doktorsavhandling, Universitetet i Oslo, Institutt for musikkvitenskap]. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/2367238>
- Vestad, I. (2014). Children's subject positions in discourses of music in everyday life: Rethinking conceptions of the child in and for music education. *Action, criticism & theory for music education*, 13(1), 248–278. <http://hdl.handle.net/11250/276990>
- Vestad, I. (2015). Musik skapar ögonblick: om musik och mening i ett barnkulturellt perspektiv. I Y. Trulsson, & A. Houmann, *Musik och lärande i barnets värld* (pp. 97–117). Studentlitteratur.
- Vestad, I Lunde., & Dyndahl, P. (2017). "This one Grandma knew, too, exactly this one!" Processes of Canonization in Children's Music, 6(2), 1–19. *InFormation*. <https://doi.org/10.7577/information.v6i2.2279>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. (Reviderad utgåva). <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Volgsten, U. (2012a). The roots of music: Emotional expression, dialogue and affect attunement in the psychogenesis of music. *Musicae Scientiae*, 16(2), 200–216. <https://doi.org/10.1177/1029864912440778>

- Volgsten, U. (2012b). *Musiken, medierna och lagarna: musikverkets idéhistoria och etablerandet av en idealistisk upphovsrätt*. Gidlund.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard U.P.
- Wassrin, M. (2016). *Towards musicking in a public sphere: 1 – 3 years old and music* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1026292/FULLTEXT02.pdf>
- Wassrin, M. (2020). A broadened approach towards musical improvisation as a foundation for very young children's agency. I G. G. Johansen, G., K. Holdhus., C. Larsson, C. & U. MacGlone (Red.), *Expanding the space for improvisation pedagogy in music: a transdisciplinary approach*. Routledge.
- Wieslander, J. (1993). *Gunga lite grann*. Natur och kultur.
- Wood, E. (2014). The Play-Pedagogy Interface in Contemporary Debates. I L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Red.), *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (ss. 145–156). SAGE Publications Ltd.
- Wright, M. V. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet* [Doktorsavhandling, Stockholms Universitet.]. Daidalos.
- Wright, R. (2014). The Fourth Sociology and Music Education: Towards a Sociology of Integration. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 12–39.
- Wright, R. (2019). Envisioning real Utopias in music education: prospects, possibilities and impediments. *Music Education Research*, 21(3), 217–227. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1484439>
- Young, S. (2005). Musical communication between adults and young children. I D Miell., R MacDonald & D.J Hargreaves (Red.), *Musical communication* (ss. 281–299). Oxford Univ. Press.
- Young, S. (2006). Seen but Not Heard: Young Children, Improvised Singing and Educational Practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 270–280. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.3.270>

- Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9–21.
<https://doi.org/10.1177/1321103X16640106>
- Zadig, S., & Johnson, D. (2020). *Att låta på olika sätt: Genrebredd och kvalitetskriterier i Rösträtt*.
- Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen: de voksnes rolle*. Universitetsforl

Bilagor

Bilaga 1. Planeringen av det musikaliska lekandet

1. Hej-ramsa (call and response) med olika rörelser

Entonigt eller melodiöst

Hej	hej
Hej, hej	hej, hej
Hej på dig	hej på dig
Hej på mig	hej på mig
Tjena mors	tjena mors
I din galosch ...	i din galosch
Morsning	morsning
Korsning	korsning
Hejsan, svejsan, hejsan, svejsan, hejsan, svejsan, hej!	

(alla står kvar i ring med korsade händer, höjer och sänker händerna rytmiskt och säger samtidigt hejsan- svejsan...)

Variera känslouttrycket och tempot

2. Studsa och skicka runt en magisk osynlig boll

Den osynliga bollen ”läcker luft”. Läckandet förstärks med rösten med s - sssss... Den osynliga bollen kan förvandlas till både till en jättestor eller pytteliten boll. **Kasta osynliga bollar till varandra**, använd olika ljud

3. Bil-leken

Vi leker med små leksaksbilar och ”kör” runt ljudligt på golvet, i luften, på saker och på varandra

”Bil-leken”: Aktiviteten startade med att varje deltagare fick en leksaksbil i sin hand. Utan någon kommentar eller instruktion började jag låta som en bil och köra iväg med leksaksbilen, först på golvet, sen upp för ena benet och över till en deltagares rygg. Efter några sekunder började alla härma mitt beteende och själva ”köra” omkring och göra ljud med sina leksaksbilar. Ljudet blev starkare och intensivare och nya röstljud uppstod. Alla tog egna initiativ och härmade den de mötte med blicken eller med leksaksbilen i handen. Leksaksbilarna körde efter varandra. Några bytte körriktning, krockade och voltade i slowmotion. I interaktionen blandades ”motorljud” med skratt och kommentarer. Efter några minuter sänkte jag hastigheten och ”motorljudet” blev svagare. Jag började köra långsamt med leksaksbilen, samtidigt som jag upprepade ordet parkera och stannade bilen mitt på golvet. De andra följde mitt exempel och parkerade sina leksaksbilar i en rad bredvid min bil.

4. Leka att vi skickar runt ett Bi bzzzzzzzzzzzz

Jag berättar att jag lagt ett bi i alla deltagares byxfickor som de ska plocka fram. Alla flyger omkring med sina bin och det vokala uttrycket skiftar då biet låter på olika sätt utifrån känsloläge, intensitet, flygrutt och interaktion med andra.

5. I skogen om hösten så låter det så här (Rondo)

Klappa takten (8 pulsslag)

I skogen om hösten så

x x x x

låter det så här

x x x x

(Någon hittar på ett ljud som alla härmar... (8 pulsslag)

Upprepa

6. Sång: *Julklappar* (överdrivet kroppsspråk och röstuttryck)

Hör nedan är exempel på de sätt vi använde rösten på, sen finns ju alla andra

Smala paket (klämd röst)

tjocka paket (bullrig röst)

små paket (svag röst)

mjuka paket (överdriven prosodi)

låååånga paket (legato)

kokokokokokokokokorta paket (staccato)

hårda paket (överdriven artikulation)

mina paket (känslösamt vibrato)

det pipipipirrar i magen (operaröst och staccato)

Julklappar

Text: Matilda Alkroth
Musik: Ewa Johanson Kristeberg



Sma-la pa-ket, tjock-a pa-ket, små pa-ket, mju-ka pa-ket,
lå - å - ång - a pa-ket, ko-ko-ko-ko-ko-ko-ko - kor-ta pa-ket,
hår - da pa-ket, mi-na pa-ket. Det pi-pi-pi-pi-pir-rar i ma-gen.

(Stensson, B. & Johanson Kristeberg, E. (1998). *Små storverk: om barn, poesi och musik*. Mölndal: Lutfisken) <https://open.spotify.com/artist/111SaCGFRBiDeESEF3dQV7>
Notbild publicerad med tillstånd av Ewa Johanson Kristeberg och Matilda Alkroth

7. Vi leker en dikt och gör ljud med inspiration av Pom-pom/dusker

Vi leker dikten *De säger* (Finn Øglænd)

Nej

Gör inte så

Prata inte så

Var inte sån

Men det är ju sån jag är

(Helsing, L., & Kristiansen, A. (2003). *Det har kommit en komet: Nordiska dikter för barn*. Eriksson & Lindgren.)



Texten görs om till en lek

Någon hittar på ett ljud med rösten och en rörelse med sina Pom-pom/dusker som alla härmar

Någon har fått i uppgift att opponera sig och säger efter en liten stund:

- Nej, gör inte så!
- Var inte sån!

Alla svarar:

- men det är ju så jag/vi är!

Leken upprepas, efter en stund leker vi två och två. En av deltagarna leder växelvis, den andre svarar. Efter ytterligare en stund kan vi vara fyra och fyra osv.

8. Lek med röstljud och pom-pom

Denna röst lek är inspirerad av Johnstones (1999) tankar om teaterimprovisation. Johnstones utgår i sin teori om improviserande från tre principer eller nyckelhandlingar: att *ge och acceptera* erbjudanden: att *fördjupa och utvidga* erbjudanden och *inte blockera* andras erbjudanden. Med hjälp av improvisationens nyckelord *ja, och...* kan ett erbjudande fördjupas och utvidgas (Johnstone, 1999)

- Ska vi göra så här? Neeej!
- Ska vi göra så här? Jaaa!

”Lek med röstljud och Pom-pom”: Deltagarna stod vända mot varandra två och två och introducerade växelvis en rörelse med sin Pom-pom kombinerat med ett röstljud som den andre härmade. Frågan ”ska vi göra så här?” godtogs genom att den andre svarade ”ja” och började imitera. De tunna och smala plastremarna alstrade både rörelser och ett ljust rytmiskt prasslande ljud. Pom-pom kunde i detta sammanhang liknas vid ett rytminstrument. Varje par fokuserade på varandra och det vokala och kroppsliga som skedde mellan dem.

Efter några minuters lekande anslöt sig ett av paren spontant till ett annat par och börjar härmade deras rörelser och röstljud. Rörelserna blev större och ljudet starkare när alla fyra personer började interagera både vokalt och med ljudet från sina Pom-pom. Deltagarnas agerande förändrades och nya frågor (initiativ) följde inte längre en bestämd turordning eller väntade in tidigare initiativtagares avslut. Formen för det musikaliska lekanget ändrades av deltagarna själva.

(Johnstone, K. (1999). *Impro for storytellers: theatresports and the art of making things happen*. Faber and Faber).

9. Vi leker och sjunger sången **Sopbilen** – sjunga sången och lek ljudligt

Sopbilen

Text och musik:

Jujja och Tomas Wieslander

The image shows a musical score for the song "Sopbilen". It is written in G major (one sharp) and 4/4 time. The score consists of four staves of music. The lyrics are written below the notes. The chords indicated above the staves are D, Em, A7, and D. The lyrics are: "Sop - bi - len är stor och stan - nar där vi bor. Gub - bar - na går in till oss och häm - tar vå - ra so - por. Kross kross kross mo - tor mo - tor mo - tor. Kross kross kross mo - tor mo - tor mo - tor."

Wieslander, J. (1993). *Gunga lite grann*. Stockholm: Natur och kultur. <https://open.spotify.com/album/5JjxqTl1xmQX7SyPNzNq4w?highlight=spotify:track:23LY2DOBgizWh5dKvCnjGr>. Notbild publicerad med tillstånd från Jujja Wieslander

Vi sjunger och leker sången ljudligt (en spontan blandning av sång, röstljud och vanliga ljud, som att skramla med en stol) i leken är ”gubbarna” utbytta mot ”åkarna”

Hoppa in i en tänkt sopbil, starta, köra runt i rummet, hoppa ur

Sopbilen är stor
och stannar där vi bor.

Stanna bilen, backa, stänga av motorn, hoppa ur, stänga dörrarna, hämta sopor

Åkarna går in till oss
och hämtar våra sopor.

Tömma soptunnorna och starta avfallskrossen

Kross kross kross
motor motor motor.
Kross kross kross
motor motor motor.

Stänga av krossen, hoppa in i sopbilen starta motorn och köra vidare

”Sopbilen”: Vi samlades mitt på golvet och jag började sjunga sången ”Sopbilen” i sin helhet några gånger, sedan sjöng vi sången en fras i taget tillsammans (*call and response*). En av deltagarna fick uppdraget att vara sopbilens chaufför, resterande deltagare tilldelades uppdraget att vara sopåkare. Jag ”hoppade in” i ”låtsassopbilen” genom att ställa mig bakom den som skulle ”köra”; de andra tog efter mitt beteende. Ljud skapades som beskrev hur dörrar öppnades och stängdes och hur motorn startade och bilen åkte iväg. Vi sjöng ”sopbilen är stor och stannar där vi bor” samtidigt som vi förflyttade oss runt i rummet i samma formation med korta steg. När ”sopbilen” stannade och börjar ”backa”, härmade deltagarna en tänkt backsignal med ett ljust och rytmiskt röstljud.

Sjungandet togs upp igen när motorljudet tystnat. Sångtexten lyder ”åkarna går in till oss och hämtar våra sopor”. Det ordlösa berättandet med ljud fortsatte och ”sopåkarna” började ljudligt hämta tunnor med skräp som ”tömdes” i den stora öppningen längst bak på ”sopbilen”. Åkarna tryckte på en osynlig knapp som startade den stora kvarnen som malde ner soporna. Grova knarriga röstljud som talsång gestaltade ”malandet” och sången fortsatte med fraserna ”kross kross kross, motor motor motor”. Själva ”krossandet” förstärktes visuellt med vridande handrörelser och rösterna växlade mellan grovt knarrande ”kross kross kross” och brummande motorljud ”motor motor motor” i ett lågt röstläge.

10. Gestaltande lek med handdockor (se 5.1.1)

Vi trär en strumpa på ena handen. ”Handdockan” är gjord av en gammal strumpa som jag har sytt på två knappar till ögon. Då den främre delen av strumpan trycks in mot handen skapas en mun. Vi leker, pratar och härmar varandra, – titta på mig, så här kan jag göra! Vet du vad jag har hört? Ingen introduktion, min docka vänder sig till någon och börjar prata och låta på olika sätt. Inte sällan med någon underlig dialekt. I gestaltandet visar sig också olika karaktärer.

”Gestaltande lek med handdockor”: Leken började utan muntliga förklaringar. Deltagarna valde en strumpa. Jag trädde en strumpa på ena handen och vek in tåspetsen en bit så att strumpan fick en mun som kunde ”prata”. De andra gjorde likadant och vi började konversera och bekanta oss med varandra med våra ”karaktärers” röster och personligheter. Vi stod nära varandra i en liten ring och samtalande ”ansikte mot ansikte” med våra händer. Vardagsprat blandades med åsikter, skratt och sång. Ljudnivån var hög och interaktionen livlig. Vi blev stående kvar tillsammans i ringen så länge leken varade (cirka 5 minuter).

11. Den hemliga lådan





























Deltagarna öppnar själva en resväska med både leksaksbilar, hattar, bollar, schalar och udda rytminstrument och annat som kan låta och jag sitter lite vid sidan och observerar.

”Den hemliga lådan”: Deltagarna (fortsatt i rollen som ”sokken”) gick fram till en resväska märkt ”Top Secret”. En av deltagarna tog rollen som ledare när de flyttade väskan. Deltagarnas olika karaktärer i rollgestaltningarna framträdde då de diskuterade hur väskan gemensamt skulle flyttas (med en hand var, den hand som är ”sokken”). Deltagarna var fokuserade på uppgiften och det tog tid att flytta väskan till mitten av rummet.

När väskan var på plats ändrades stämningen i hur de kommunicerade i gruppen då någon trodde sig höra ljud inifrån väskan. Det skreks och hojtades och vissa av gestalterna visade rädsla för vad som kunde dölja sig i väskan. Alla var aktiva kring öppnandet av väskan. Öppnandet drog ut på tiden, dels för att deltagarna bara använde en hand, dels för att strumpan gjorde det svårt att hantera låset.

Då den ”hemliga lådan” var öppnad uppstod tveksamheter och flera deltagare ställde frågor om vad de skulle göra med väskan och dess innehåll (den var fylld med olika leksaker, rytminstrument och vardagsföremål, ofta flera av varje sort). Deltagarna började plocka upp saker ur väskan, undersöka och lägga tillbaka. En deltagare började sjunga en sång som de andra sjöng med i och det skapades spontana rytmkomp till sången, men musicerandet var övergående. När en trumpinne började spela discomusik väckte det skratt och spontana discorörelser och flera deltagare sjöng med i ekomikrofoner av plast, men individuella initiativ blev sällan besvarade. När jag gick ur rollen som observatör och föreslog att de kan ta av sig ”sokken” avstannade leken.

Bilaga 2. 57 teman i analysen

-  att få studenter och barn att skatta är viktigt - kopia
-  att få studenter och barn att skatta är viktigt oidentifierad
-  att jag bara börjar utan att säga något överraskar - kopia
-  att leda musiklek kräver mycket mod, det tar tid att bli trygg
-  att leka förskola är legitimt inom akademien
-  att leka med rösten kopplas till sång och röstträning och uppvärmning
-  att våga sjunga inför andra är en eftersträvnasvärd förmåga
-  brist på material och pengar påverkar lekandet
-  den traditionella musikundervisningen är inte så närvarande i utbildningen
-  det finns en risk att pedagogen tar över lekandet
-  det är viktigt med ett jämbördigt samspel mellan barn och pedagog
-  en uttrycksfull röst kan skapa engagemang och stämning
-  fokus på kursplaner, läroplaner och forskning
-  förskolan och den målstyrda undervisningen
-  förskolans rutiner och förskollärares möjligheter att leka
-  förskollärare, studenter, utbildare är rädda för att använda rösten
-  förväntningar och undervisningsformer försvårar lekandet
-  glappet mellan det vi gjorde och det de upplever at de gör som pedagog
-  hemliga lådan som inspiratör
-  härmandet är centralt för både lek och musik
-  i musiklekandet blir vi som barn
-  konkreta föremål förstärker utforskandet av ljud
-  lek vs. allvar
-  lek, musiklekandet kopplas inte till musik
-  lekandet kan vara problematiskt
-  leken OCH allvaret inom akademien
-  lekfullheten är medfödd
-  ljud är sammankopplat med rörelse och förmåga att lyssna

forts. 57 teman 2(2)

-  låga förväntningar på förskollärostudenters sångkapacitet
 -  lärarutbildaren som lekfull förebild och
 -  lärarutbildarrollen krockar med förskollärorollen
 -  meningar OM barn, flera mitsägelsefulla koder
 -  musikinstitutionen känns problematisk i förhållande till musiklek och spontant låtande
 -  musiklek kräver en engagerad och drivande ledare
 -  musiklekandet i vardagen
 -  musiklekandet inspirerar och väcker nya tankar
 -  musiklekandet kopplas till lärande, uppfostran och prestation
 -  musiklekandet med rösten är inte närvarande i förskolekontexten
 -  musiklekandet måste ha ett syfte
 -  musiklekandet som ett tillstånd ett möjlighetsrum
 -  musiklekandet är kul, väcker glädje
 -  musiklekandet är riskfyllt, någon kan känna obehag
 -  musikleken får legitimitet genom språkträning
 -  nästan alla grupper anser att de är mer lekfulla och öppna
 -  pedagoger förminskar sin musikalitet
 -  samspel, kommunikation och gruppen
 -  sjungandet startar i rörelserna
 -  stress arbetsbelastning och hög ljudnivå
 -  svag koppling mellan teori och praxis
 -  så fort man börjar tänka upphör lekandet
 -  tankar kring rösten i förhållande till lekfullhet och förskola
 -  trygghet genererar mod i samband med musiklekandet
 -  tveka och rädsla stoppar deltagandet i leken
 -  vad som är möjligt att göra visas i atmosfären och skapas utifrån deltagarnas attityder
 -  vi har blivit musikkonsumenter i stället för utövare
 -  viktigt att som deltagare veta vad som kommer att hända
 -  viktigt att våga gå sin egen väg i mötet med studenterna
-

Bilaga 3. En tidig mindmap



Bilaga 4. Utkast av 7 huvudteman och 17 underteman

Tema 1: **Att jag som ledare börja leka utan att säga något väcker förvåning och en känsla av handlingsfrihet**

Viktigt att lämna bort en del av sin makt i lekandet

Tema 2: **Lekandet förknippas inte med musik**

Lek med rösten förstås som röstträning

Glapp mellan det musikaliska lekandet och deltagarnas associationer till praxis

Tema 3: **Lekfullheten är eftersträvansvärd**

Deltagarna känner sig mer lekfulla än andra

Lekfullheten ligger i personligheten

Lekandet gör oss mer lekfulla

Tema 4: **I lekandet blir vi annorlunda**

Samhörigheten som öppnar upp oss

Ljud skapar leklust, det materiella som inspirationskälla

Att växla mellan att göra ljud och sjunga väcker förvåning

Tema 5: **Att delta i och leda musiklek kräver stort mod**

Det tar tid att bli trygg i sig själv

Låga förväntningar på förskollärostudenters sångförmåga

Det är viktigt att kunna sjunga i förskolan

Tema 6: **Musiklekandet måste ha ett syfte**

Härmandet är centralt för både lek och musik

Så fort vi tvekar och börjar tänka upphör lekandet

Lekandet syftar till att alla ska skratta

Tema 7: **Lek eller allvar – behovet att framstå som seriös**

Leken OCH allvaret som kan kombineras

Att våga gå sin egen väg i mötet med studenterna

Bilaga 5. Intervjuguide till gruppintervjun

Upplevelsen

1. Hur upplevde ni situationen i samband med vår musikstund?

Tidigare erfarenheter från förskolan/förskolläraryrket

2. Har ni gjort så här i förskolan?
 - Beskriv/Vad hände?
3. Har ni sett barn göra så här med rösten i förskolan?
 - Beskriv/vad hände?
4. Har ni själva använt rösten på ett liknande sätt?
 - Beskriv/Vad hände?
5. Gjorde ni så här i förskolläraryrket/Gör ni så här i förskolläraryrket?
 - Beskriv/Vad hände?

Reflektion

6. Vad är det som gör att man börjar använda rösten på ett lekfullt sätt?
7. Vad är det som gör att man inte använder rösten på ett lekfullt sätt?

Stimulated recall

Vi tittar även på några filmklipp som jag valt ut från musikstunden, samt tittar på situationer som deltagarna tycker är intressanta att tala om.

8. Hur skulle ni beskriva det som sker här i filmklippet?

Tankar kring att initiera musikaliskt lekande

9. Låt oss säga att ni fick i uppdrag att göra nåt liknande i förskolan eller i förskolläraryrket i morgon, vad skulle ni göra och hur tror ni det skulle kännas?

Bilaga 6. Godkjenningsbrev fra NSD



Mona Persson Aronson
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap - HiHM Høgskolen i Innlandet

2418 ELVERUM

Vår dato: 23.06.2017

Vår ref: 54347 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.05.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

54347 *Förskollärare och barns spontana musikskapande - en studie kring röstlig musikalisk intra-aktion och skapande i förhållande till förskolläraryrket och förskolläraryrket*
Behandlingsansvarlig Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Mona Persson Aronson

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2024, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Bilaga 7. Informasjonsbrev og samtykkeskjema



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Barnehagelærere og barns spontane musikkskapning – en studie av bruk av stemmen i musikalsk, skapende intra-aksjon i forhold til barnehagelærerprofesjon og barnehagelærerutdanning”

Til lærerutdannere ved.....

Bakgrunn og mål med undersøkelsen

Denne undersøkelsen handler om å finne ut hvordan barnehagelærere og lærerutdannere opplever det å herme lyd og skape stemninger ved hjelp av stemmen og hvordan de forholder seg til å leke med lyd og musikk i barnehagen. For å kunne undersøke dette behøver jeg hjelp av yrkesaktive barnehagelærere og lærerutdannere, som i mindre grupper der deltakere som kjenner hverandre ganske godt prøver ut ulike måter å uttrykke seg lekent med stemmen på og diskuterer disse erfaringene sammen med meg. Jeg trenger å treffe hver gruppe en gang etter arbeidstid, maks. 3 timer, og jeg lover å by på kaffe, smørbrød og meg selv. Forhåpentlig kan dette bli en inspirerende gi-og-ta-situasjon for alle involverte!

Jeg har jobbet i mange år som musikk lærer i svensk førskolelærerutdanning, hatt kveldskurser med fokus på barn og musikk og truffet mange engasjerte førskolelærere, som har vist både lekenhet og stor evne til å kommunisere med stemmen på ulike måter. Nyere forskning viser at nesten alle mennesker synes å ha evnen til å automatisk bruke stemmen lekent musikalsk så fort vi kommuniserer med spedbarn. Til tross for det beskriver forskere og studenter mangel på musikkskapning og spontane musikkaktiviteter i barnehagen, der det som oftest handler om å sitte i ring og synge velkjente sanger i forbindelse med en samling og med ganske liten variasjon i stemmen uansett hva sangene handler om. Er det vanskeligere å bruke stemmen lekent i barnehagens hverdag enn i samband med samlingen? Når jeg nå har fått den fantastiske muligheten til å ta forskerutdanning ved Høgskolen i Innlandet, er mitt prosjekt tenkt å munne ut i en doktoravhandling om leken lydskapning i barnehagen.

Undersøkelsen begynner med en felles musikkstund som jeg leder i forbindelse med et personalmøte, der vi sammen utforsker ulike måter å anvende og kommunisere lekent musikalsk med stemmen. Musikkstunden dokumenteres ved hjelp av videoopptak og noen klipp defra lar vi fungere som inspirasjon til en gruppediskusjon.

Doktorgradstudien inngår i ph.d.-programmet i profesjonsrettede lærerutdanningsfag ved Høgskolen i Innlandet, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap.

Utvalg

I denne studien kommer jeg til å treffe både yrkesaktive barnehagelærere, lærerutdannere som har barnehagelærerbakgrunn og musikk lærere som underviser i barnehagelærerutdanningen. Til sammen er det åtte grupper deltakere og hver gruppe består av 4-5 personer. Utvalget er strategisk og deltakerne består av barnehagelærere og deres arbeidslag fra to svenske og to norske barnehager. To av disse fire barnehagene har dessuten en spesialinnretning: en norsk musikkførskole og en svensk førskole som periodevis arbeider ut fra en lekepedagogisk arbeidsmåte. Jeg kommer til å treffe en gruppe norske lærerutdannere og en gruppe svenske lærerutdannere, samt musikk lærere som

underviser barnehagelærerstudenter i musikk; en gruppe i Norge og en i Sverige. Lederne kontaktes på de barnehagene som jeg vil besøke og lærerutdannerne blir spurt personlig, via e-post eller telefon.

Hva innebærer det å delta i studien?

Jeg kommer til å treffe hver gruppe en hverdagskveld i virksomhetens lokaler. En ytterligere oppfølging på barnehagen kan bli aktuelt, men det gjelder i tilfelle bare noen få barnehagelærere og barn. Opplegget for de sju gruppetreffene ser likedan ut:

Musikkstund: Deltakerne utforsker sammen med meg og hverandre ulike lekende måter å anvende lyd, stemme og bevegelser. Det er viktig å påpeke at alle skal delta på sine egne vilkår og at det skal oppleves som bekvemt. Ingen forkunnskaper trengs, man trenger verken være vant til å synge eller spille et instrument. Jeg er interessert i hvilke tanker og følelser som vekkes og det handler ikke om å vurdere det som skjer. Musikkstunden dokumenteres ved hjelp av videoopptak og i tillegg oppfordres deltakerne til å skrive ned sine tanker og sende til meg etter treffet.

Gruppediskusjon: Diskusjonen tar utgangspunkt i noen videosekvenser fra musikkstunden. Hver gruppe ser kun klipp fra sin egen musikkstund og det handler ikke om å vurdere det vi gjør, men om å prate om det som skjer, hvilke tanker og følelser som vekkes samt gjøre koblinger til barnehagens virksomhet.

Ytterligere oppfølging senere: Jeg planlegger, etter samtykke, å besøke noen barnehager for å gjennomføre individuelle intervjuer med pedagogene, samt observere barnehagelærerens interaksjon med 2-4 barn i forbindelse med spontan lek. Observasjonene kommer til å skje i forbindelse med den ordinære virksomheten og tar ikke mer enn en time. Observasjonene er tenkt dokumentert ved hjelp av videoopptak og intervjuene dokumenteres gjennom lydopptak. I samband med observasjonene på noen barnehager, vil det bli spurt om samtykke til deltakelse fra foreldre til berørte barn. Barnas deltakelse omfattes bare av observasjoner i forbindelse med den spontane leken, barna skal ikke svare på noen spørsmål.

Hva skjer med informasjonen som handler om deg?

Alle personopplysninger behandles konfidensielt, kun prosjektleder og veileder kommer til å ha tilgang til materialet. Deltakerne aidentifiseres ved hjelp av en kodenøkkel (som viser sammenheng mellom pseudonym og deltaker) som plasseres i et låsbart skap, atskilt fra datamaterialet som oppbevares i henhold til gjeldende regler for lagring av forskningsdata ved institusjonen. Forventet prosjektslutt er 30.06.2024. Datamaterialet, inkludert videoopptak, vil bli lagret fram til 01.08.2029. Videoopptakene kan bli vist i undervisningssammenheng og ved forskningskonferanser, dersom du samtykker til dette. Innen 01.08.2029 vil datamaterialet anonymiseres fullstendig. Etter projektets slutt er det bare prosjektleder som har tilgang til det lagrede og aidentifiserte materialet. Som forsker har jeg taushetsplikt og alle data behandles konfidensielt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke tilbake ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Om du velger å avslutte din deltakelse, kommer alle opplysninger til å bli anonymiserte. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Om du har spørsmål angående studien, kontakt meg!

Mona Persson Aronson, prosjektledare mona.aronson@hihm.no 070-5859278.

Hamar, juni 2017

Med vennlig hilsen
Mona Persson Aronson

Til personale i _____ barnehage, avdeling _____

Samtykke til deltakelse i studien

”Barnehagelærere og barns spontane musikkskapning – en studie av bruk av stemmen i musikalsk, skapende intra-aksjon i forhold til barnehagelærerprofesjon og barnehagelærerutdanning”

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av projektdeltaker, dato)

Errataliste 15 mars 2022

Doktorand: Mona Persson Aronson

Avhandlingstittel: Förskollärare kan delta i musikaliskt lekande, men avstår
En kvalitativ studie om musikalisk emancipation

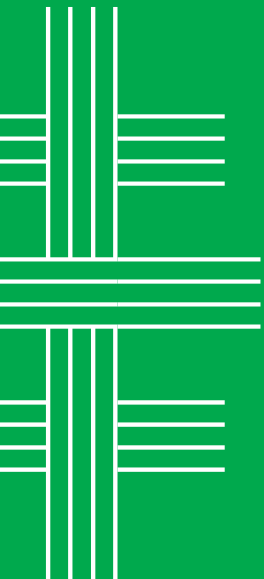
Forkortelser for typer av rettelser:

Kor – korrektur

Eltf – endring av layout eller tekstformat

Side/linje/fotnote	Original tekst	(type rettelse) Korrigert tekst
i/16 i/18 iii/22 51/25 111/ text i tabell 123/24 195/29 212/9	de beskriv sin men det væljer Eva Johansson (Small, 1998) (gruppintervjun) Efter någon minut gå förloradegår förlorade	(Kor) de beskrev sin (Kor) men de væljer (Kor) Eva Johanson (Kor) (Small, 1996) (Kor) stryk (gruppintervjun) (Eltf) flytta upp två raders mellanrum (Kor) gå förlorad (Kor) Lägg till en referens: DeNora, T., & Adorno, T. W. (2003). After Adorno: Rethinking Music Sociology. Cambridge University Press.
213/28	Español, S., Martínez, M., Bordoni, M., Camarasa, R., & Carretero, S. (2014). Forms of Vitality Play in Infancy. Integrative Psychological & Behavioral Science, 48(4), 479–502. https://doi.org/10.1007/s12124-014-9271-5	(Kor) strykas
215/21-24	Johansson, E. (2011). Johansson, E. (2011). <i>Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan...</i>	(Kor) strykas
215/23		(Kor) Lägg till en referens: Johansson, J.-E. (2018). F. A. W. Fröbel 1782– 1852. I Fleer, M., van Oers, B. (Red.), International Handbook of Early Childhood Education. Springer International Handbooks of Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_69
216/17 217/29	Knudsen, Aglen Netterstad, M. (1982). Så sjöng barnen förr: textmaterialet i de svenska skolsångböckerna 1842 – 1972 [Doktorsavhandling, Stockholms	(Kor) Knudsen, J. S. Aglen (Kor) Stryk

<p>220/1 220/4-5</p> <p>222/13-20</p>	<p>universitet]. Svenskt visarkiv/Rabén & Sjögren. Bergersen Schei, T. B.,</p>	<p>(Kor) Schei, T. B., (Kor) Lägga till https://doi.org/10.1007/978-3-030-36271-3_10 (Eltf) Flytta två referenser av Wassrin i referenslistan till W de ligger nu bland V</p>
---	--	--



Högskolan
i Innlandet

Musik i förskolan förstås ofta som en praktik som bör följa vissa normativa antaganden om rösten och dess ljud. I avhandlingen ifrågasätts dessa normativa antaganden då jag undersöker hur förskollärare och lärarutbildare uppfattar musikaliskt lekande. Musikalisk lek kan förstås som kommunikation och spontant musikaliskt utforskande som individer kan delta i genom att använda sin röst och sin kropp. Då musikalisk lek kan möjliggöra en upplevelse av frihet och emancipation har denna avhandling som syfte att öka kunskapen om vad som hindrar eller möjliggör för förskollärare och lärarutbildare att delta i musikaliskt lekande. Data samlades in med hjälp av iscensatt musikaliskt lekande under träffar med förskollärare och lärarutbildare. Deltagarna hämtade inspiration från dessa sessioner och beskrev sin förståelse av musikalisk lek i de efterföljande gruppdiskussionerna. Diskussionerna spelades in, transkriberades och analyserades genom en reflektiv och tematisk analys.

Resultaten skapar paradoxer då deltagarna visar att de med lätthet kan delta i musikaliskt lekande, men hindras av en repressiv argumentation. Jag drar slutsatsen att förskollärare och lärarutbildare hindras från att delta i musikalisk lek av att de uttrycker en repressiv argumentation som gör gällande att enbart vissa särskilt lämpade individer kan och bör skapa musik och improvisera med rösten. Avhandlingens resultat visar således att det är svårt att delta i musikalisk lek i både förskola och förskolläraryrket på grund av vissa normativa föreställningar. Förskollärare och lärarutbildare uppfattar även att en förutsättning för musikalisk lek är att de lämnar bort en del av sin "kontroll" och aktivt tar ställning för musikalisk lek. Med inspiration från Habermas och Rancièr utvecklar jag, i avhandlingens diskussionsavsnitt, en teoretisk förståelse för hur ett annorlunda sätt att resonera kan möjliggöra för musikalisk lek i förskolan och i förskolläraryrket.