



BARN-UNGA-SAMHÄLLE

Examensarbete i fördjupningsämnet Barndom och lärande

15 högskolepoäng

En kvalitativ undersökning av barnskötare, förskollärare och  
förskolechefers syn på musik

*A qualitative study of child caretakers, preschool teachers and preschool heads  
view on music*

Josefine Nilsson

Jennie Strömgren

Förskollärarexamen 210hp

Examinator: Hanna Sjögren

Datum för slutseminarium (2019-09-05)

Handledare: Ylva Holmberg

# Förord

I detta examensarbete har vi arbetat i par. Arbetsfördelningen har varit till för att frambringa våra styrkor i arbetet. Josefine har varit mer ansvarig för skrivandet och bearbetning av text, medan Jennie varit mer ansvarig för information och bearbetning av forskning och teori, då detta erbjudit ett stimulerande arbetsförlopp för båda parter. Vi har gemensamt arbetat med att sammanföra all insamlat datamaterial till detta examensarbete.

Vi vill härmed tacka våra familjer som varit ett enormt stöd under studietiden, när inspiration och motivation sviktat har det alltid funnits stöd från dessa. Tack till studiekamrater som varit med oss i denna turbulenta tid, både mentalt så som det praktiska i skrivprocessen. Tack även till vår handledare Ylva Holmberg för respons på texten som slutligen fått den att göra sig rättvisa. Att känna ett så stort förtroende för sin handledare och hennes kunskap gör studietiden för oss studenter betydligt smidigare. Ett varmt tack till de som ställt upp på våra enkätfrågor. Utan er hade vår studie aldrig varit möjlig. Tack även till oss själva som genomfört studien. Det har varit väldigt tufft men med envishet och kämparglöd har den blivit färdig.

Sist men inte minst TACK till dig som läser denna text!

Malmö 2019-09-05

Josefine Nilsson & Jennie Strömgren

# Sammanfattning

Under 2016 fick vi en ny reviderad läroplan för förskolan. I *Läroplan för förskolan* (Lpfö98, 2018, s.6) står det att "Förskolan ska vara öppen för skilda uppfattningar. Alla som verkar i förskolan ska samtidigt hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och denna läroplan och klart ta avstånd från sådant som strider mot dessa värden". Vidare står det att "Utbildningen ska ge barnen möjlighet att uppleva, gestalta och kommunicera genom olika estetiska uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans" (Lpfö98, 2018, s.9). Eftersom vi båda studerat musik och didaktik i relation till förskolan har vi skapat en förståelse för musikens betydelse för barns utveckling. Utifrån denna kunskap och detta intresse har vi skapat en studie med stöd utifrån en enkät där vi frågat barnskötare, förskollärare och förskolechefer hur de kännetecknar sin egna musikverksamhet. För att få en förståelse har vi bearbetat tidigare forskning om ämnet. De forskare vi refererar till i arbetet är Anna Ehrlin, Frede V Nielsen och Johanna Still. Vi har till stor del fokuserat på det teoretiska begreppet musikdidaktik, vilket varit en viktig grund för vår studie. Genom vår analys får vi se hur barnskötare, förskollärare och förskolechefer har olika sätt att beskriva sina musikaliska inslag i förskolan.

## Abstract

In 2016 preschool teachers received a readjusted curriculum with guidelines for teachers, to encourage children's expressions in music, song, dance and drama. Since we have both taken courses in music and didactics we have developed an understanding for the importance of music for children's development. Therefore we have created a study asking child caretakers, preschool teachers and preschool heads how they characterize their own work with music. To get a pre understanding we have written about previous research on the subject. The researchers we refer to are Anna Ehrlin, Frede V Nielsen and Johanna Still. We have focused on theoretical concepts such as music didactics, which has been an important base for our study. Through our analysis and results, we get to see how child caretakers, preschool teachers and preschool heads have different ways of describing their musical elements in preschools.

Nyckelord: Barnskötare, didaktik, förskolechef, förskollärare, musik

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	5
1.1 Syfte och frågeställning.....	6
<b>2. Tidigare forskning</b> .....	7
2.1 Musik i förskolan.....	7
2.2 Kompetens inom musik.....	8
<b>3. Teori</b> .....	10
3.1 Allmän didaktik.....	10
3.2 Musikdidaktik.....	10
3.3 Musik sett ur sex dimensioner.....	10
3.4 Diskursiva förhållningssätt till musik.....	11
3.4.1 Musik som kompensation.....	12
3.4.2 Musik som ämnesbalans & lustfylld aktivitet.....	12
3.4.3 Musik som fostran.....	12
3.4.4 Musik som förstärkning.....	13
3.5 Lärarens roller i undervisning av estetiska ämnen.....	13
<b>4. Metod</b> .....	15
4.1 Metodval.....	15
4.2 Urval.....	15
4.3 Genomförande.....	16
4.4 Analysmetod.....	16
4.5 Trovärdighet och generaliserbarhet.....	17
4.6 Etiska överväganden.....	18
<b>5. Resultat och analys</b> .....	19
5.1 Pedagogers egna erfarenheter av musik.....	19
5.2 Pedagogers bekvämlighet i arbete med musik.....	22
5.3 Spår utifrån didaktiska frågor.....	22
5.3.1 Vad/Hur.....	22

5.3.2 Vem/Vilka.....	26
5.3.3 Samtalet i verksamheten.....	28
5.3.4 När.....	29
5.4 Sammanfattning.....	30
<b>6. Diskussion och slutsats.....</b>	<b>31</b>
6.1 Metoddiskussion.....	33
6.2 Fortsatt forskning.....	34
<b>Referenser.....</b>	<b>35</b>

# 1 Inledning

Musik skapar glädje och dans.  
Glädje och dans skapar rörelse.  
Rörelse skapar koordination.  
Koordination skapar förståelse.  
Förståelse skapar ord.  
Ord skapar meningar.  
Meningar skapar ett språk.  
(Vesterlund, 2003, s. 8).

Musik kan ses som ett redskap som kan främja barns lärande i förskolan på flera olika sätt beroende på hur det används. I *Läroplan för förskolan* (Lpfö98, 2018, s.13) lyfts vikten av att förskolan ska ge varje enskilt barn förutsättningar att utveckla:

”förmåga att skapa samt förmåga att uttrycka och kommunicera upplevelser, tankar och erfarenheter i olika uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans” (Lpfö98, 2018, s.14)

Barnskötare, förskollärare och förskolechefer på förskolan har därmed ett gemensamt ansvar att på något sätt utforma en musikverksamhet. Hur barnskötare, förskollärare och förskolechefer förhåller sig till musik kan ha stor betydelse för hur musiken används på förskolan och vilka möjligheter barnen erbjuds. Hur musik används i förskoleverksamheten har diskuterats tidigare, bland annat av Ehrlin (2012) där hon framför pedagogers inställning till musik som en del av förskolans verksamhet. Dessa pedagoger menar att det krävs talang och kompetens för att utöva musik, däremot är många pedagoger osäkra och uppfattar sig som inkompetenta när de ska utöva musik tillsammans med barnen i verksamheten.

I *Läroplan för förskolan* (Lpfö98, 2018, s.19) uttrycks förskolechefens ansvar att se över om personalen uppfyller de mål förskolan strävar efter. Chefen har alltså en särskild skyldighet att:

planera, följa upp, utvärdera och utveckla utbildningen systematiskt och kontinuerligt och därmed verka för ökad måluppfyllelse (Lpfö98, 2018, s.19)

Det finns idag specifika punkter i *Läroplan för förskolan* rörande förskolläraren och förskolechefens egna ansvarsområden. Bland annat står förskolläraren som ansvarig för undervisningen:

Undervisningen i förskolan ska ske under ledning av förskollärare och syfta till barns utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden (Lpfö98, 2018, s.19).

Här kan ett problem tänkas växa fram. Musik ska enligt *Läroplan för förskolan* (Lpfö98, 2018) erbjudas barnen och det är tre yrkeskategorier som gemensamt förväntas arbeta med detta. Det kan därför väckas en intressant fråga kring hur den eventuella skillnaden mellan yrkesgrupperna ser ut, i uppfattningen av vad som kännetecknar en musikverksamhet i förskola.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att ur ett didaktiskt perspektiv undersöka och analysera hur barnskötare, förskollärare och förskolechefer beskriver sitt arbete inom förskolans musikverksamhet.

Ur syftet växte följande frågor fram:

- Hur beskriver barnskötare sitt arbete med musik i förskolan?
- Hur beskriver förskollärare sitt arbete med musik i förskolan?
- Hur beskriver förskolechefer sitt arbete med musik i förskolan?

## 2 Tidigare forskning

Nedan presenteras tidigare forskning, vald utifrån föreliggande studiers problemområde och syfte. Inledningsvis presenteras hur musik i förskolan kan förklaras, vilket följs av studier gjorda kring pedagogers kompetens av musik i förskolan.

### 2.1 Musik i förskolan

Det finns ett fåtal aktuella, nationella avhandlingar som studerar musik i förskolan. I sin doktorsavhandling observerar Maria Wassrin (2013) en grupp små barn i 1 till 3 års ålder, och deras musikaliska initiativ tillsammans med musiklärare på två musikförskolor. Wassrin genomför en analys av sina videoobservationer och förvånas över hur kompetenta och musikaliskt medvetna barnen är. Små tecken i gester, röst, rörelser och ljud kommuniceras på ett meningsfullt sätt.

I och med att pedagogerna uppmärksammar och lyfter de individuella barnens projekt så blir dessa också mer synliga för andra barn och dessa kan så dras in i aktiviteter eller projekt som ett eller flera barn kommit med (Wassrin 2013, s. 111).

Förutom olika musikinstrument, är små barn beroende av möjligheter att få röra sig fritt i rummet.

...en viktig förutsättning för att kunna ta initiativ till musik och att bygga ett event är att barnet självt kan bestämma när, var och hur olika verktyg ska användas i samspel med andra barn (och med musiken och pedagogen) (Wassrin 2013, s. 109).

Wassrin (2013) pekar även på vikten av en gemensam och varierad repertoar som kan fungera som ett verktyg och möjliggöra för barn att uttrycka sig känslomässigt på ett medvetet plan tillsammans med andra barn och vuxna.

Förskolläraren och musikpedagogen Johanna Still (2011) skriver att en utvecklande musikalisk miljö bidrar till en stimulerande och utvecklande lärandeprocess hos barn. Barn strävar efter att finna förståelse och mening och vill även kunna påverka och påverkas av den miljö de befinner sig i. För att uppnå betydelse i den musikaliska aktiviteten krävs det att denna har god kvalitet så att barnet får utveckla sin musikaliska förmåga.



En studie som utförts på finska daghem av Still (2011), har haft som syfte att studera den musikaliska lärandemiljön och pedagogers kunskapsförmedling i musik. Still har studerat fyra olika musikaliska uttryck (sjungande, spelande, rörelse och lyssnande) och i vilken omfattning dessa existerar på förskolorna. Av de fyra aspekter av musik som studeras är det endast sjungande som står i fokus vid musik i förskolan, vilket ofta sker genom ett reproducerande av vuxenvalda barnsånger, många gånger med tillhörande rörelser. Studien visar även att pedagogerna nästan uteslutande förmedlar ett kulturarv till barnen i form av gamla traditionella visor. Vidare skriver hon om hur vuxna ser på sin förmåga inom musik oftast grundar sig i hur de blev bemötta i sådana aktiviteter som barn.

Ehrlin (2012) beskriver musikundervisning som att barn ska erbjudas en verksamhet där utveckling och lärande i det musikaliska området möjliggörs för alla barn. Musik kan användas som medel för att utveckla språket. Sångtexter kan användas som ett redskap för att utöka ordförrådet och stärka begrepp. Sång kan göra barn delaktiga i aktiviteten och att sjunga redan innan de behärskar det talade språk. Att sjunga beskrivs som ett sätt att kunna utforska sitt språk (Ehrlin 2012, s. 148-149).

## 2.2 Kompetens inom musik

Still skriver att det är av största vikt att pedagogerna i förskolor har kunskap om barns lärande och musikaliska utveckling, även Ehrlin (2012) skriver att förskollärare som innehar en musikalisk kompetens och tror på den kan bidra till att skapa gemenskap och sammanhållning. Även Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014) betonar vikten av medvetna förskollärare, vilket skapar bättre förutsättningar för barns utveckling. Fortsättningsvis framförs planeringen som en viktig punkt i utformning av en musikaktivitet och att detta kan leda till ett synliggörande av till exempel barns delaktighet.

Holmberg (2012) uppger att:

“Pedagogers, medvetna eller omedvetna, syn på musikens mening påverkar musikstunden”.

Holmberg (2012) reflekterar även över hur det kan finnas ett samband mellan pedagogers musikskap och hur de sedan använder sig av musik i verksamheten. Genom att pedagoger är

trygga och kompetenta i sitt eget musikskap, menar hon att det kan underlätta för dem att skapa betydelsefulla musikaliska möten för barnen (Holmberg, 2012).

I många av dessa studier har barnen och pedagogerna observerats i sitt arbete. Denna studie blir ett komplement i den rådande forskningsluckan på så sätt att denna erbjuder en förklaring på hur pedagoger själva beskriver sitt arbete och vilken syn de har på sitt arbete.

## 3 Teori

I detta kapitel presenteras en teoretisk bakgrund där didaktiken och dess innebörd samt användning inom skolväsendet förklaras, då analysen kommer göras utifrån ett didaktiskt perspektiv av verksamheten.

### 3.1 Allmän Didaktik

Ordet didaktik kommer ursprungligen från grekiskan och betyder undervisa. I förhållande till förskolan kan didaktik handla om att planera, genomföra och utvärdera undervisning. De didaktiska frågorna som blir centrala att förhålla sig till är *vad, hur, när, var, vem* och *varför* (Nielsen, 2006). Enligt Holmberg (2014) går musikdidaktik hand i hand med ämnesdidaktik. Dessa begrepp är av stor relevans både i skola så som i en förskolekontext. I *Läroplan för förskolan* (Lpfö98, 2018) beskrivs aldrig begreppet ”ämne”, dock finns det en koppling till hur förskolan frambringar ett kunskapsinnehåll. Detta kan bland annat beröra ämnen så som matematik och inte minst estetiska uttrycksformer så som sång och dans.

### 3.2 Musikdidaktik

Definitionen av musikdidaktikens innehåll kan enligt Nielsen (2006) förstås funktionellt; det som fungerar som metod ur en synvinkel, kan vara innehåll ur någon annans synvinkel. Att sjunga kan exempelvis vara ett medel (metod) för språkutveckling men kan även vara ett mål i sig (som också innebär att det är innehåll) i att lära sig sjunga. Det blir därför lärarens avsikt som avgör om det ska vara det ena eller det andra (eller eventuellt båda delar).

### 3.3 Musik sett ur sex dimensioner

Musikdidaktik innefattar de val en pedagog gör gällande musikverksamheten. Nielsen (2006) redogör musikens olika områden utifrån sex olika dimensioner. Dessa begrepp har även Holmberg och Vallberg Roth (2018) prövat i musikundervisning i förskola.

Den *strukturella* dimensionen handlar om musikens form och struktur, såsom tempo, rytm, melodi och musikens form, detta kan i en förskoleverksamhet efterliknas i när man med barn till exempel pratar lågt och högt i ljudvolym. Holmberg & Vallberg Roth (2018) skriver att det kanske krävs mindre kunskap i arbete *om* och *i* musik, att arbeta med just dynamik och tempo än vad de är med begrepp som taktart och harmoni.

Musikens *akustiska* dimensionen handlar om hur det låter, det vill säga om det är intensivt, mildt, olika klanger och karaktärer och hur vi förhåller oss till varandra och rummet (Nielsen, 2006).

En *existentiell* dimension beskriver hur musik kan vara identitetsskapande genom att vi får möjlighet att uttrycka oss själva i och med musiken (Nielsen, 2006).

Den *emotionella* dimensionen enligt Nielsen (2006) handlar om hur vi med musikens hjälp förmedlar och tolkar känslor. Den emotionella dimensionen kan även finnas i musikens text, såsom när vi sjunger sånger med barnen om hur man är en bra kompis eller betonar olika känslor. Pedagoger kan ibland koppla musik till just detta, såsom att sprida eller känna glädje genom musik.

Vidare skriver Nielsen (2006) att en *kroppslig-kinestetisk* dimension utvecklar och förmedlas genom rörelse, det kan även handla om hur vi kroppsligt reagerar på musik och hur vi lär oss musik genom kroppen. Barn kan både ges intryck av musik i sina kroppar men även ge uttryck med sina kroppar.

Nielsens (2006) sjätte dimension är *spänningsmässig*, till detta hör till exempel pausen som skapar förväntningar och dynamik, harmonik och överraskningseffekter.

Nielsens (2006) sex musikaliska kunskapsdimensioner; strukturell, akustisk, existentiell, emotionell, kroppslig och spänningsmässig, beskriver på vilket sätt aktiviteterna gestaltas och visar både på förmågan till musikalisk variation och på graden av musikdidaktisk medvetenhet.

### 3.4 Diskursiva förhållningssätt till musik

Genom Lindgrens (2006) studie utifrån intervjuer med verksamma lärare, definieras olika diskursiva förhållningssätt inom estetiska ämnen i skolan. Dessa definieras utifrån hur musikämnet i sig kan ha olika syften i olika sammanhang, såväl som vilka strategier pedagoger

använder i dessa. Även om detta är en diskursiv analys, som inte står helt i linje med den didaktiska analysen, kan detta bidra till en förkunskap kring vanligt förekommande strategier som finns i ett pedagogiskt arbete. Dessa kommer nu att presenteras nedan.

### 3.4.1 Musik som kompensation

Lindgren (2006) uttrycker att en estetisk verksamhet kan byggas upp så att den tillfredsställer de "problematiska" barnens behov. Musiken kan här ses som "*kompensatorisk*" till svårare och mer teoretiska ämnen. Det estetiska ämnet blir i denna diskurs ett medel och inte ett mål, där till exempel musiken kräver mindre koncentration och ses som en form av belöning i motsats till de mer "svåra" ämnena (Lindgren, 2006, s.92).

### 3.4.2 Musik som ämnesbalans och lustfylld aktivitet

Lärarna definierar estetiken som ett mänskligt behov där variation mellan ämnen under en dag är viktigt (2006, s.103). Musik ses ofta som något roligt, som inte kräver mycket musikalisk färdighet/kunskap, utan att det snarare handlar om att barnen ska lära sig att våga, att ta i och att inte vara rädda att uttrycka sig själva. Musik kan därav ses som en lustfylld aktivitet i kontrast till de andra mer teoretiska ämnena (2006, s.108).

### 3.4.3 Musik som fostran

Det finns en tanke om att fostra barn till "goda samhällsmedborgare" (Dahlstedt & Olson 2013, s.62). Detta tas även upp i Lindgrens avhandling där just fostran kan vara en diskurs bland pedagoger i estetiska ämnen. I en intervju med en verksam lärare i avhandlingen menar denna lärare på att:

Legitimeringen av skolans musikundervisning har en klar fostransfunktion, via musikundervisningen kan skolan skapa lyhörda och samarbetsvilliga samhällsmedborgare (Lindgren, 2006, s.113).

### 3.4.4 Musik som förstärkning

Slutligen används musik och andra estetiska ämnen som ett medel för att förstärka andra ämnen, ju fler ämnen som integreras desto bättre kvalitet kommer det ge för barnen (Lindgren, 2006, s.115). Musik blir alltså ett verktyg för annan inläring. Detta är en intention som är ofta förekommande inom förskola, musik blir ett medel för att utveckla andra kompetenser.

## 3.5 Lärarens roller i undervisning av estetiska ämnen

Det kan finnas pedagoger som inte har den musikaliska kunskapen eller självsäkerheten, detta belyser en fokusgrupp som Lindgren (2006) intervjuar. Lärarna i fråga menar att barnen innehar en tillräcklig kunskap som inte behöver komplettering av en lärare/pedagog. Lindgren (2006) uttrycker att det fokusgruppen vill förmedla kan vara en "allmän pedagogisk metod". Denna fungerar som argument till varför pedagogisk kompetens är mer relevant än huruvida man är musikalisk som ledare. Här lyfter Lindgren (2006) fram en diskurs om pedagogen som "den vuxne" och att trovärdigheten kan spela en större roll än vikten av sjungandet i sig.

Den pedagogiska kompetensen fungerar som kompensation för den musikaliska okunskapen (s.122)

Den terapeutiska rollen tas ofta av pedagogen i ett omsorgssyfte (Lindgren, 2006, s.126). Det terapeutiska förklaras som något pedagogen använder för att de känner barnen och deras behov. Att den estetiska verksamheten blir ett argument i sig för hur pedagogen bemöter barnen och hur barnen i fråga visar sitt förtroende och sin trygghet i att vara med i den. I texten visar Lindgren (2006) på ett exempel där en pedagog låter ett barn med svårigheter hemma, stanna över efter rasten. Han behöver inte följa med sina klasskamrater in på lektionen direkt, utan får möjlighet att få skapa färdigt ett projekt han håller på med, där han finner ett lugn. Här har pedagogen alltså tagit rollen som terapeut och använt det estetiska ämnet i omsorgssyfte.

Tidigare i avsnittet togs det upp hur ämnen kan vara teoretiska eller mer praktiska, att till exempel musik på så sätt kan bli ett komplement till matematik. Här talar vi om teoretiska- och

icke-teoretiska roller som pedagogen i fråga tar; är läraren en *teoretiker* eller *praktiker* (Lindgren, 2006, s.128). I det praktiska arbetet framskrivs pedagogens retorik som mer verklighetsförankrad, på så sätt kan musik uppfattas som mer praktiskt än ett teoretiskt ämne. Pedagogerna menar på att det säkert finns många lärare som skulle vilja göra sina teoretiska ämnen mer levande med praktiska metoder. Detta kan tolkas som att läraren kan bli icke-teoretisk i sin undervisning, även om det är ett teoretiskt ämne.

Som ämnesexpert vet man som pedagog vad som behövs i material, vad som behövs bedrivas och vad som skapar en estetisk verksamhet. Pedagogen grundar alltså sina resonemang på sin kunskap inom området. I detta avseende legitimerar pedagogen sig själv i sin estetiska verksamhet (Lindgren 2006, s.130). Detta kan också grunda sig i striden man tar tillsammans i ett kollektiv, i musiksammanhang kan detta vara musik lärarkåren.

Dessa olika begrepp och diskurser förklarar hur en pedagog kan gå tillväga i samband med sin undervisning eller sina pedagogiska inslag. Begreppen som definierats av Lindgren (2006) har i studien använts i en skolkontext med lärare, och inte barnskötare, förskollärare eller förskolechefer.

Begreppen presenterade i denna teoridel kommer i denna studie användas i analys av en förskolekontext och med de nämnda yrkesrollerna inom denna kontext. Först och främst har en uppdelning av de didaktiska frågorna vad/hur/när/vem gjorts, där en eller i ett fall två sådana, diskuteras åt gången. De sex dimensionerna är anslutna till de didaktiska frågorna som en del av analysen. Slutligen kommer Lindgrens diskursanalytiska begrepp fungera som ett komplement i resonemang kring pedagogers beskrivning av sitt arbete. Hanteringen av begreppen och teorin beskrivs utförligare i analysmetoden nedan.

# 4 Metod

I detta avsnitt presenteras studiens metod. Inledande i metodvalsavsnittet framgår det vilken metod som användes i undersökningen och varför. Under urval beskrivs vilka som deltagit och hur vi tagit kontakt med dessa. Rubriken genomförande ger en kort beskrivning av undersökningens förfarande. Under etiska överväganden beskrivs hur vi arbetat utifrån vetenskapsrådets fyra etiska krav och andra riktlinjer såsom GDPR. Slutligen presenteras hur analysmetoden tagit form. Genomgående i metoddelen kommer kritiska aspekter anläggas på de metodval som gjorts.

## 4.1 Metodval

I föreliggande undersökning användes en enkät, (se bilaga 1) vilket brukar användas vid så kallad kvantitativ forskning. Då vi även använde oss av öppna frågor med förutsättningar för nyanserade svar från de deltagande, vilka vi sedan tolkade, fick enkäten snarare formen av en kvalitativ metod (Larsen, 2009, s.22).

Undersökningen har i detta arbete bestått av en enkät innehållande 15 frågor, 9 slutna och 3 öppna med möjlighet till utförliga svar för att fördjupa analysprocessen (Larsen, 2009, s.47). Nedan presenteras ett exempel vardera på slutna och öppna frågor:

Sluten: Har du någon musikalisk utbildning?

Öppen: Hur arbetar du med musik på din förskola?

Larsen (2009, s.48) menar att en kombination av slutna och öppna frågor är ett bra tillvägagångssätt då nackdelarna med vardera sorts frågetyp motverkas.

## 4.2 Urval

Enkäten publicerades på plattformen Facebook, i gruppen förskolan.se. Detta för att nå ett så stort antal människor som möjligt som arbetar inom förskola. För att öka chansen till fler enkätsvar fortlöpte även en mailkontakt med förskolechefer, för att möjliggöra att fler i denna



yrkeskategori skulle delta och att svarsfördelningen bland yrkesrollerna skulle jämnas ut. Deltagarantalet blev följande: 92 förskollärare, 25 barnskötare och 14 förskolechefer. Det finns en kritisk aspekt i att respektive yrkesroll inte fått möjlighet till likvärdig representation, denna tas upp i senare avsnitt.

### 4.3 Genomförande

Larsen (2009) nämner vikten av att testa sitt frågeformulär innan det publiceras inför den riktiga datainsamlingen, på så sätt kan man se vilka frågor som inte upprätthållit kvalitet. Enkäten gavs därför först ut till ett fåtal pedagoger på två förskolor för pilottest, och bearbetades sedan utifrån detta. Enkäten kortades ner i antal frågor, från 20 till 15 och de frågor som var allt för öppna omformulerades till mer specifika. Detta då de första inlämnade svaren innan pilottest blev för kort utformade och därav inte skulle ge ett lika nyanserat underlag. En fråga omformulerades till exempel från "Har du någon erfarenhet eller färdighet inom musik?" till "Har du någon musikalisk utbildning?" Åtta dagar efter att enkäten publicerades hade 25 svar kommit in vilket innebar att vi fick lägga ut förfrågan igen om deltagande, efter detta blev slutresultatet efter ytterligare 18 dagar 131 svar. När dessa 131 svar registrerats, stängdes enkäten ner och en utformning utav analysmetod blev nästa steg i processen.

### 4.4 Analysmetod

I början av bearbetning av material valde vi att strukturera detta i underrubriker tillsammans med begrepp vi blivit presenterade i avsnitten teori och tidigare forskning. Analysen fick formen av en deduktiv ansats (Alvehus, 2013) och vi har i materialhanteringen utgått ifrån den didaktiska teorin.

Att tillämpa den didaktiska teorin som var studiens huvudsakliga begrepp, blev betydligt mer konkret med strategin att bryta ner denna i olika underrubriker. På så sätt kunde vi förhålla oss med den empiri vi samlat in, till just det teoretiska området. Resultaten redovisas i underrubriker med fokus på pedagogers erfarenhet av musik, pedagogers bekvämlighet i arbete med musik, spår utifrån didaktiska frågor samt de sex dimensionerna. I dessa används även Lindgrens (2006) diskursiva förhållningssätt som analysverktyg. Det var utifrån dessa rubriker vi valde att

kategorisera svaren för att strategiskt kunna strukturera analysen. För att göra analysen så sanningsenlig som möjligt valde vi i samtliga avsnitt att istället för att omformulera och riskera att feltolka de inkomna svaren, tillämpa flertalet citat från respektive yrkesroll då detta gav en konkret bild av vad respondenten skrivit. Detta tillvägagångssätt gjorde det även lättare att förhålla sig inom problemområdet. Detta definierar även Eriksson (2008) som en strategi:

Det förekommer dock, särskilt vid fallstudier och intervjuer, att man inte bara använder giltighet och tillförlitlighet som norm, utan att man snarare betonar metodens möjligheter till upptäckt av nya begrepp, samband och ideér (Eriksson, 2008, s.110)

## 4.5 Trovärdighet och generaliserbarhet

Eriksson (2008, s.121) menar att risken med en enkät som metodval är den låga svarsfrekvensen den ofta innebär. Då de som svarat är en minoritet i jämförelse med de som inte svarat, finns det en problematik i att utgå från att svaren från de som deltar representerar hela yrkesrollen. Bortfall är alltså något man bör ha i åtanke vid en sådan här typ av metodval (2008, s.121). Risken med denna typ av enkät kan även vara att en "genomsnittssiffra" representerar resultatet, denna visar till exempel inte upp de svaren som hamnade utanför ramen för genomsnittet (Larsen, 2009, s.13).

För att bearbetning av det material som samlats in skulle bli så neutralt analyserat som möjligt, har det i stor utsträckning blivit presenterat med alternativa förklaringsmöjligheter vilket innebär att övertolkningar av enkätsvaren minimerats. Svar från yrkesrollerna har även i stor utsträckning blivit exemplifierade med hjälp av ett större antal liknande exempel. Tolkningar har gjorts i störst mån på de svar som visat sig återkomma och dessa presenteras frekvent i analysen. På så sätt har detta arbete kunnat öka i trovärdighet för läsaren (Larsen, 2009, s.70). En risk med att generalisera det individuella materialet från varje respondent kan resultera i att slutsatser dras på felaktiga grunder. Detta innebär att vi inte kunnat dra slutsatser om en yrkeskategori baserat på utdrag från en respondents svar. När flertalet liknande svar förekommit har vi presenterat dessa för att kunna peka ut möjliga liknelser och mönster (Larsen, 2009, s.71). Viktigt att tillägga är att svaren inte kunnat konstatera definitiva samband, utan att vi snarare kunnat peka ut mest förekommande tendenser. Dessa tendenser är de som analyserats och i valet av metod frånsäger vi oss att denna analysmetod beskriver yrkesrollernas egentliga arbete. Alvehus (2013) påpekar fördelen med att tolka svaren då detta kan ge bättre förutsättningar för

att närma sig syftet med studien. Detta går i linje med det syfte vår studie har som varit att undersöka hur yrkesrollerna *beskriver* sin musikverksamhet (Eriksson, 2008, s.173).

## 4.6 Etiska överväganden

Fyra huvudkrav, framtagna av Vetenskapsrådet (2002, ss.6-14), som vi i vår studie tagit hänsyn till är följande: Information-, samtycke-, konfidentialitet- samt nyttjandekravet. I den anslutande texten som följt med enkäten förklaras enkäten som frivillig och anonym (se bilaga 2). I anslutning till enkäten har alla informanter fått information om syftet med arbetet enligt *informationskravet*. Då enkäten har tydliggjorts som frivillig enligt *samtyckeskravet* framgick det i den bifogade bilagan till enkäten att en medverkan innebar samtycke för oss att hantera svaren i det syfte vi presenterat. Den information vi fått om den deltagande individen är ålder och kön samt yrkesroll. Enligt *konfidentialitetskravet* har ej mer information om den deltagande begärts. Uppgifter vi har samlat in har sin utgångspunkt från GDPR, vilket berör regler om hur man får behandla personuppgifter. Uppgifter som insamlats har lagrats ner till en fil summerad med alla respondenters anonyma svar, dessa har sedan enbart använts i syfte för forskningsändamål och har efter arbetets avslut raderats, vilket uppfyller *nyttjandekravet*.

## 5 Resultat och analys

I denna del kommer en redogörelse för resultatet från enkätundersökningen. Utifrån svaren har rubriker skapats som följer resonemang kring; pedagogers erfarenhet av musik, pedagogers bekvämlighet i arbete med musik, spår utifrån didaktiska frågor och Nielsens dimensioner. Utdrag från svaren kommer markeras med den yrkesroll respondenten innehar i form av barnskötare (B), förskollärare (F) och förskolechef (C). För överblick över antal deltagande i kategorierna yrkesroll, kön och ålder, se bilaga 3.

### 5.1 Pedagogers egna erfarenheter av musik

En av frågorna i enkäten löd: "Har du några musikaliska erfarenheter?". Inom de tre yrkeskategorierna barnskötare, förskollärare och förskolechefer svarade 90 av 131 deltagande ja. Nedan följer några av svaren på beskrivna erfarenheter:

- "Körsång" (B)
- "Sjungit och spelat hela livet" (B)
- "Spelat i kommunala musikskolan" (F)
- "Spelat klarinett i många år" (F)
- "Körsång" (C)
- "Har lett flera förskolor med inriktning musik" (C)

Det mest vanliga svaret bland alla yrkesgrupper var just körsång, som förekom 22 gånger av de 42 som besvarade frågan. Just sångens plats i musikrelaterat innehåll har Still (2011) även diskuterat i sin studie, detta diskuteras vidare i resultatdelen

Majoriteten av barnskötarna, förskollärarna och förskolecheferna uttryckte även ett stort privat intresse för musicerande;

- "Jobbat både i yrket och i andra sammanhang med musik" (B)
- "Utanför arbetet: Sjunger i kör sedan ca 15 år tillbaka" (F)
- "Spelat instrument" (C)

Flera av enkätens deltagare har utövat eller utövar musik på fritiden i form av körer eller genom att spela i grupp och enligt Lindgren (2006) ser ofta pedagoger musiken som rolig och som en

mer lustfylld aktivitet. Nedanstående citat visar på hur förskollärare i några svar inte endast förklarar sitt egna intresse för musik utanför arbetet utan även hur det lett till arbete med detta inom yrket. Liknande påstående för barnskötare eller chef kan ej göras då sådana svar inte finns.

“Mina barn har gått i musikskola och det spelas och pratas alltid musik hemma” (F)

“Jag är folkmusiker privat, spelar fiol och ukulele använder jag i jobbet” (F)

“Utbildad musiker, arbetar med musik på förskola, släppt flera skivor med barnmusik samt musik riktat mot vuxna” (F)

Svaren på vilken sorts erfarenhet yrkesrollerna bär på går att dela upp då de i stor grad antingen syftar på en pedagogiskt grundad erfarenhet, alltså en utbildning eller kurs; eller en erfarenhet som tagit sig uttryck i musik som fritidsaktivitet eller något eget initiativtagande. Nedan presenteras exempel med vardera perspektiv. Det finns ett större utbud i svar som beträffar erfarenhet inom utbildningskontext jämfört med de utanför. Kanske kan detta innebära att de som svarat har haft lättare för att definiera sina erfarenheter om dessa sker inom utbildningskontexten.

Inom utbildningskontext:

“Gått musikklass”

“Spelat akustisk gitarr i kommunala musikskolan”

“Pianolektioner”

“Utbildad musiker, arbetar med musik på förskola, släppt flera skivor med barnmusik samt musik riktat mot vuxna”

“Klassiskt skolad i tvärflöjt”

“Har lett flera förskolor med inriktning musik”

“Musikhögstadiet”

Utanför utbildningskontext:

“Sjungit och spelat hela livet”

“Körsång under 11 års tid, fiolspel, både solo, spelmanslag och symfoniorkester från 7 års ålder, efter studietiden mest sporadiskt”

“Utänför arbetet: Sjunger i kör sedan ca 15 år tillbaka”

“Jag är folkmusiker privat, spelar fiol och ukulele använder jag i jobbet”

Ett svar vi uppmärksammade från en förskollärare som ansåg sig vara musikaliskt erfaren löd följande:

“Musikaliska erfarenheter har väl alla som någon gång erfarit musik på ett eller annat sätt egentligen. Så jag är inte säker på vad som menas i det här fallet. Men jag har sjungit i kör i kyrkan oavbrutet sedan jag var sex år gammal. Idag är jag 33 år. Jag spelade blockflöjt i lågstadiet, spelade accordeon under mellanstadiet och spelade piano från 9 till typ 18 års ålder. Jag har dessutom lärt mig spela gitarr under lärarutbildningen” (F)

Detta utdrag kan tolkas ur flera olika perspektiv, då denna person tar upp både utbildning, eget intresse för musik, och erfarenheter från fritiden, som belägg för erfarenhet. Det denna person lagt vikt på är styrkan i att alla har en erfarenhet och att man själv kan välja vad som definieras som en sådan. Ur pedagogens perspektiv lyfter Lindgren (2006) att det snarare handlar om att som pedagog göra sig trovärdig, än att ha så mycket kunskap som möjligt. Lindgren (2006) betonar att denna trovärdighet kan fungera som ett pedagogiskt tillvägagångssätt, en så kallad allmänpedagogisk metod som fungerar som kompensation när musikaliska hantverk hos individen inte alltid finns där. Detta går att tolka som att den trovärdighet pedagogen förmedlar och känner för sin egna musikaliska erfarenhet (hur den än ser ut), kan vara en tillräcklig strategi.

De som inte såg sig själva som musikaliskt erfarna, var de resterande 41 av 131. Ett återkommande argument i de svar som kopplades ihop med ett nej, var att det fanns en saknad *utbildning* inom musikämnet. Genom att tolka dessa svar, kan man se en tendens i att erfarenhet inom en utbildningskontext är det som ofta beskrivits. Slutligen blir det denna sorts erfarenhet som får störts representation i svaren i denna undersökning.

## 5.2 Pedagogers bekvämlighet i arbete med musik

De deltagande pedagogerna fick även besvara en fråga gällande om de känner sig bekväma i sin yrkesroll, med svar ja eller nej, när de arbetar med musik på förskolan.

Ser vi på vilka som i högst antal svarade att de var bekväma, blev det förskollärarna med hela 69 svar ja av 92 möjliga, i relation till barnskötarna där 14 av 25 svarade ja. Det kan tolkas som att majoriteten av förskollärarna som deltog i enkäten känner sig bekväma i arbetet med musik medan de deltagande cheferna, som sällan är en del av den praktiska verksamheten i lika stor mån, känner sig minst bekväma med sina 4 av 14 svar ja. Utifrån chefernas svar på enkäten, synliggörs det alltså att många av dessa beskriver sig själva som otrygga i sitt musikaliska arbete. Här kan resultat från tidigare forskning ses som komplement då Lindgren (2006) påpekar att den pedagogiska kompetensen kan fungera som kompensation för den musikaliska okunskapen (s.122). Att ha pedagogiska förutsättningar, vilket även chefer har, kan alltså kompensera för den obekvämlighet man kan känna i sitt användande av musik.

## 5.3 Spår utifrån didaktiska frågor

Här presenteras barnskötare (B), förskollärare (F) och chefers (C) svar, analyserat utifrån de didaktiska frågorna, didaktiska perspektiv kommer pekats ut löpande och Nielsens dimensioner kommer användas i en del av analysen.

### 5.3.1 Vad/Hur

Gällande frågan "Hur arbetar du med musik i förskolan?", blir svaren från barnskötarna intressanta i sin längd jämfört med förskollärarnas. I en kvantitativ uträkning visar det sig att barnskötarnas svar i hur de arbetar med musik i förskolan i snitt förklaras med 6 ord, medan förskollärares och chefernas svar förklaras med i snitt 15 ord. Nedan kommer det även beskrivas på vilket sätt svaren från förskollärare i många fall är mer utförliga, vilket längden på svaren kan vara en bidragande faktor till. Innehållet i svaren från barnskötare är till stor del kortfattade, och exemplifierade med begrepp såsom rytmik, dans och sång:

- “Vi sjunger mycket” (B)
- “Sjunger, spelar instrument, lyssnar på musik” (B)
- “Lär barnen blåsinstrument” (B)
- “Rytmik mm” (B)
- “Sång/musiksamlingar och dans/rörelse” (B)
- “Arbetar lite med puls, tempo och svagt/starkt” (B)

Det kan i svaren vara svårt att tolka huruvida respondenterna menar att sång, spel, lyssning och dans är svaret på hur eller vad-frågan, eller om båda besvaras kombinerat. Såsom Nielsen (2006) tidigare presenterats kan intentionen hos den enskilde pedagogen inte alltid göra sig synlig. I svaren ovan visar sig dock ett kontinuerligt besvarande av vad/hur-frågan.

Riktat vi blicken mot Niensens sex dimensioner visar sig den strukturella dimensionen i exemplet “Arbetar lite med puls, tempo och svagt/starkt” (B). Det som inte går att konstatera är vart barnskötarna valt att vända blicken i sina svar, då “Sång/musiksamlingar och dans/rörelse” (B) skulle kunna ha en kroppslig dimension, men detta behöver inte vara fallet då deras syfte med de olika rörelsemomenten inte går att konstatera. Resterande citat går ej att sammankoppla tydligt med en specifik dimension just på grund av ovanstående argument; definitionen av de musikaliska inslagen inkluderar inte någon av dessa på ett tydligt/markant sätt.

De didaktiska frågor som finnes, kan inte ses utvecklade i svaren i samband med till exempel vilka medel som används och vad som är målet med aktiviteterna. Det som skulle kunna kopplas till ett mål är “Lär barnen blåsinstrument”(B), då behärskandet av instrumentspel kan vara målet i sig. I arbete med musik poängterar Nielsen (2006) att huruvida musikinslagen är utformade som medel eller mål beror på lärarens avsikt, alltså kan man inte konstatera att dessa inte tagits i åtanke. Det som enbart går att konstatera är att dessa inte i lika stor utsträckning skrivits ut så som i nedanstående exempel från förskollärare:

- “Vi har ett piano som en pedagog använder en gång i veckan med barnen, även barnen har tillgång till pianot. Rytmik-instrument, klappa stavelser och takter” (F)
- “Gemensam orkester, samspel, dans och känna musik i kropp” (F)



“Integrerat i allt annat. Som en ingång till andra ämnen. Språkutvecklande. Ser alla ämnen som likvärdiga, inklusive musik och estetisk verksamhet. Det enda som är överordnande för mig är barns personliga utveckling i form av samspel, demokrati etc, samt språkutveckling” (F)

“Använder musik dagligen med sånger, rytmik och instrumentspel. Använder sånger och rytmikpass på ett tematiskt sätt för att bearbeta olika begrepp med hela kroppen och alla sinnen” (F)

“Ett tematiskt arbete om musik. Fokus på att uppmärksamma olika genre och lära oss nya men också gamla låtar” (F)

“Vi reflekterar också kring sångernas innehåll och ser till att allt vi använder är inkluderande i så stor utsträckning som möjligt samt för att lära sig om till exempel hur man är en bra kompis, om matematik, naturvetenskap osv” (F)

Svaren från förskollärare är längre utformade än enbart vad/hur något görs, här finns även vilka medel som används och musikaliska begrepp används frekvent. Så som Nielsen (2006) i föreliggande teoridel presenterats är de didaktiska frågorna viktiga i en utformning för lärande, vilket blir mer synliggjort i förskollärarnas svar då de sammankopplar detta med vilket syfte det har, såsom tematiskt arbetssätt för att bearbeta begrepp, till exempel “Använder sånger och rytmikpass på ett tematiskt sätt för att bearbeta olika begrepp med hela kroppen och alla sinnen”(F). Det didaktiska och pedagogiska syftet förklaras alltså utförligt i förskollärarnas svar och presenteras som ett genomtänkt val i många fall, särskilt i “Vi reflekterar också kring sångernas innehåll och ser till att allt vi använder är inkluderande” (F) medan i barnskötarnas svar är det vanligt förekommande att endast ett vad/hur presenteras i sin korthet. Förskollärarnas svar går i linje med det resonemang Lindgren framfört, då musik som förstärkning kan ses som en pedagogisk strategi där musiken får vara ett medel för att erövra andra ämnen. Dessa likheter finner vi ej i barnskötarnas presenterade svar.

Det kan även tolkas som att förskollärare har lättare för att beskriva sina musikaktiviteter ur flera vinklar och perspektiv, vilket gör det sannolikare att inkludera Nielsens dimensioner i dessa beskrivningar. Bland annat lyfts den existentiella dimensionen fram i “Det enda som är överordnande för mig är barns personliga utveckling i form av samspel, demokrati etc, samt språkutveckling” (F). Här kan beskrivningen tolkas ha ett syfte som identitetsskapande för barnet. Den akustiska dimensionen visar sig i “Ett tematiskt arbete om musik. Fokus på att uppmärksamma olika genre och lära oss nya men också gamla låtar” (F). Den strukturella gör sig synlig i “Klappa stavelser och takter” (F) och den emotionella i “Vi reflekterar också kring

sångernas innehåll och ser till att allt vi använder är inkluderande i så stor utsträckning som möjligt samt för att lära sig om till exempel hur man är en bra kompis, om matematik, naturvetenskap osv” (F). I den sistnämnda förklarar förskolläraren sitt arbete med en tydlig koppling mellan musik och känslomässigt syfte såsom att vara en bra kompis, vilket Nielsen (2006) även använder som förklaring för den emotionella dimensionen. Förskollärare i sin beskrivning visar på ett större spektra i sin egen förklaring av musikanvändandet och i dessa kan flera dimensioner finnas. Ord som “inkludering” går att tolkas som belägg för den emotionella dimensionen, “personlig utveckling” för den existentiella och “genre” för den akustiska. Nielsen (2006) menar, att kunna definiera och beskriva dimensionerna visar på en musikalisk variation och medvetenhet. Definition av dimensioner i sitt arbete har inte varit något förskollärarna blivit ombedda att ha med i sina svar, dock kan deras svar tolkas ha tendenser till en naturlig beskrivning av dessa dimensioner.

Hur musiken används förklaras av ovanstående exempel. Hur musik kan vara en ingång för andra ämnen och kunskaper, alltså ett medel, visar sig i exempel såsom “Som en ingång till andra ämnen. Språkutvecklande” (F), “Använder sånger och rytmikpass på ett tematiskt sätt för att bearbeta olika begrepp med hela kroppen och alla sinnen” (F) “och “Vi reflekterar också kring sångernas innehåll och ser till att allt vi använder är inkluderande i så stor utsträckning som möjligt samt för att lära sig om till exempel hur man är en bra kompis, om matematik, naturvetenskap osv” (F). Målet med en aktivitet förekommer även som förklaring i “Ett tematiskt arbete om musik” (F).

Chefernas svar i relation till de didaktiska frågorna vad/hur, blir sällan likartat tydliga med förskollärarnas svar. Det är svårt att tolka svaren och se på vilket sätt vad:et och hur:et formar dessa musikaktiviteter.

“...Musik och rytmik används i den dagliga verksamheten som ett naturlig del i arbete mot läroplanens mål.” (C)

“Vi jobbar med det i vardagen. Olika på olika avdelningar. Har haft tema: barn och musik” (C)

“Har flera förskollärare med musikutbildning. Alla barn får delta i musikaktiviteter varje vecka” (C)

Det övergripande mönster dessa svar erbjuder är hur cheferna väljer att förklara resurser och tanke/syfte bakom musikverksamheten men inte musikaktiviteten i sig. Som tidigare presenteras vet vi med oss att chefs uppgift är att ge sin personal möjlighet att kunna strukturera upp en musikverksamhet med bästa möjliga kunskap och förutsättningar till exempel genom kompetensutveckling, inte att själva genomföra den. (Lpfö98, 2018) Kanske har cheferna inte den nära kopplingen till just utförandet i sig för att kunna ge en tydligare förklaring av vad och hur. Detta kan även förklara varför det inte går att finna några av Nielsens dimensioner i svaren från cheferna. De enda exempel som visar på en dimension, presenteras senare i texten under när-aspekten.

### 5.3.2 Vem/Vilka

Genomgående i många svar finns det ett tankesätt kring att det inte enbart finns *en* aktör i de musikaliska inslagen på förskolan. Detta betyder att i enkätfrågorna som är ställda till hur individen arbetar med musik, blir ändå svaren i stor grad sammanfattad i hur ett "vi" använder musik i verksamheten. Detta kan betyda att alla yrkeskategorier finner ett gemensamt ansvar och intresse för att musikverksamheten ska fungera och att trots yrkesroll finns det rättigheter och skyldigheter för medverkan. Det finns en viss problematik i att just ett "vi" inte går att avläsa, alltså vilka som inkluderas i detta "vi:et". Ett "vi" ur det didaktiska perspektivet kan även menas som barngruppen, att till exempel en musiksamling skapas först när barnen och pedagogerna interagerar i sitt musikskap.

"Vi sjunger mycket på vår fsk och tar fram instrument så att barnen får vara mer delaktiga" (B)

"Vi jobbar med rytmer; klapp på olika sätt, rytminstrument ( spela svagt och starkt, börja o sluta samtidigt, vänta på sin tur. Barnen har stort inflytande och får önska innehåll som jag sen kan planera och genomföra med dem. Vi vill lära barnen sångglädje!" (F)

"Vi jobbar med det i vardagen. Olika på olika avdelningar. Har haft tema: barn och musik" (C)

I andra svar förklarar ofta barnskötare vad de tillsammans i arbetslaget gör med ett "vi", eller som det sista exemplet visar, inget "vem" över huvud taget. Inget av resterande enkätsvar från barnskötarna kan erbjuda nämnande av vem som håller i/ansvarar för aktiviteten:

“Vi sjunger mycket” (B)

“Vi sjunger mycket på vår fsk och tar fram instrument så att barnen får vara mer delaktiga” (B)

“Drama dans och rörelse” (B)

I de få svar där specifika aktörer faktiskt pekats ut, har detta gjorts utav förskollärare. I dessa exempel har förskollärare uttryckt sin egen insats och beskrivit vems initiativ det varit. Förskollärare poängterar alltså vid några tillfällen markant vem som gör, och hur man uppdelat ansvarsområden.

“Jag ansvarar för sång och musik på min avd (3-6 åringar). Förutom sång- o musiksamlingen 1 gång/ vecka sjunger vi varje dag. På min samling blandar jag stillasittande sånger med rörelsesånger, jobbar också med sånger som ingår / passar till varande tema” (F)

”Jag arbetar på en förskola med musikprofil. Vi är en musikgrupp (en pedagog från varje avdelning) som framför allt planerar och håller i våra sångstunder för hela huset varje vecka//...//Jag sjunger, nynnar och trallar mest hela tiden. Ibland tar jag fram gitarren spontant i barnens lek. Ibland sjunger jag vid matbordet eller skötbordet. Ibland sjunger jag sånger barnen kan, ibland okända sånger. Ibland hittar jag på ny text till kända sånger spontant i stunden utefter något barnen pratar om” (F)

I svaren från barnskötare och förskollärare beskrivs som tidigare nämnt en musikalisk verksamhet och vad som görs i denna genom ett “vi”. Detta kan tolkas som att medverkan sker av ett kollektiv, barnskötare som förskollärare, men att didaktisk planering och genomförande till större del beskrivs skötas av förskollärare då de till skillnad från barnskötare ibland beskriver sitt egna ansvar och arbete. Detta kan ha att göra med det ansvar för undervisning som förskollärare innehar, enligt *Läroplan för förskolan* (Lpfö98, 2018).

Svaren från cheferna på frågan hur de arbetar med musik i förskolan kan tolkas på två sätt; cheferna ser som sin uppgift att ge arbetslaget förutsättningar för att kunna arbeta didaktiskt med musik och cheferna ger exempel på arbete med musik i verksamheten men har ingen förklaring på vem eller vilka som gör detta. För att förtydliga presenteras nedan utdrag i svar från chefer:

“Musik och rytmik används i den dagliga verksamheten som ett naturlig del i arbete mot läroplanens mål. Har flera förskollärare som dessutom är musiker. Alla barn får delta i musikaktiviteter varje vecka” (C)

“Inget i min nuvarande tjänst” (C)

“Jag ger verksamheten förutsättningar så att de kan arbeta med undervisningen i musik, t ex ute” (C)

“Jag möjliggör en del inköp av musikinstrument” (C)

“Inget personligen” (C)

“Jag säkerställer också att både pedagoger och barn får ta del av det mer professionella utbud som erbjuds henne/honom andra kulturella arrangörer”

Bland svaren finns det många exempel på hur cheferna anser sig själva som oaktiva i själva musikaktiviteter, att de är med i aspekter såsom inköp av material, givande i förutsättning för plats/miljö och att de strävar efter uppgiften att följa läroplanens mål, men inte lika mycket i själva verksamheten och aktiviteterna i sig. Det som visar sig tydligare i chefernas svar är hur de kan forma den musikaliska verksamheten utifrån vad de ger för förutsättningar, detta kan synas i några av exemplen ovanför som “Jag säkerställer”, “Jag möjliggör” och “Jag ger verksamheten förutsättningar”. En beskrivning av vem som leder under musikaktiviteter är ej förekommande. I chefernas beskrivning väljer de inte någon gång att peka ut vad förskollärare gör, eller vad barnskötare gör och det förekommer i två exempel att deras profession som chef innebär att de står utanför själva görandet i musikverksamheten. Chefer definierar alltså inte specifikt vem eller vilka som utför till exempel musikaktiviteter eller vilka som planerar dessa; och de påpekar sällan hur de själva medverkat.

### 5.3.3 Samtalet i verksamheten

I frågan om personalen samtalar om arbete med musik, pekas en särskild individ ut i, där ansvaret i sin tur läggs på denna, som i följande svar:

“Inte mycket musik just nu, inte prioriterat av pedagogiska ledare” (B)

Det går inte att konstatera vad denna respondent menar att en pedagogisk ledare definieras som, detta kan både ses som den pedagogiskt utbildade ledaren, till exempel förskolläraren med större ansvar för lärandemålen, men kan lika gärna innebära en initiativtagande kollega som brukar ta det pedagogiska ansvaret inom just musiksammanhang. I läroplanen (Lpfö98, 2018) som tidigare blivit presenterad står det att det ska vara förskollärare som bär det pedagogiska ansvaret för undervisning, men denna person kanske snarare menar en ledare med pedagogisk förmåga, något som skulle kunna kopplas till Lindgrens (2006) definition som “ämnesexpert”,

där en särskild pedagog benämnt sig vara expert på vilket material som behövs, hur något ska bedrivas på rätt sätt och vad som krävs. En intressant tanke kan även vara att barnskötaren i detta fall lagt över ansvaret för prioritering på någon annan och inte definierat något samtal i arbetslaget. Initiativet och ansvaret faller tillbaka på den pedagogiska ledaren.

Statistiken som tagits fram visar att 78 av de 117 barnskötarna och förskollärarna som deltog anser att de sällan eller aldrig pratar om hur deras musikverksamhet ska se ut, medan 10 av de 14 cheferna i sin tur anser att de pratar ofta eller ibland om musik med sina anställda. Att chefer i sina svar betraktar sitt samtal med personalen i hög grad, kan bero på kraven utifrån *Läroplan för förskolan* (Lpfö98, 2018) där chefer behöver samtala med sin personal för att kunna erbjuda förutsättningar för en fungerande verksamhet. Det visar sig även i svaren att 74 av 117 barnskötare och förskollärare, önskar mer samtal om arbete med musik i förskolan.

#### 5.3.4 När

Barnskötare, förskollärare och chefernas svar kring hur de arbetar med musik anspelar till stor del på vilka tillfällen musiken tar plats, enligt deras svar. Under barns vistelse på förskolan har musiken ett syfte beroende på tillfället som erbjuds. Ett exempel kan vara under samling då musik kan användas genom att sjunga traditionella sånger tillsammans, vilket uppmärksammades i många svar:

“Sångstunder i samband med samlingar, firande av traditioner och vid andra sammankomster som ex. Sommarfest och andra arrangemang” (C)

“Spelar i samling” (B)

“Vi har några få rytminstrument som används någon gång i sångsamlingar” (F)

“Sångsamling” (B)

“Håller i musiksamling och hela enheten sjunger” (F)

Ytterligare ett exempel kan vara efter maten då barnen har en så kallad vilostund då alla lägger sig ner och musikens syfte är att ge en avslappnande känsla och harmoni, det kan tolkas som

att musikens emotionella dimensioner lyfts fram i fråga om när den används som i detta exempel; “Använder musik som avslappning vid vilan” (B).

Eftersom pedagoger oftare i sina svar associerat musikaktiviteter till särskilda situationer, såsom firande av traditioner och samlingstillfällen som till exempel “Sångstunder i samband med samlingar, firande av traditioner och vid andra sammankomster som ex. Sommarfest och andra arrangemang” (C), kan det innebära att pedagoger just i sådana sammanhang känner sig trygga och att det förstärker en existentiell dimension. Utanför den förutsägbara och vardagliga repertoaren gör sig inte musikverksamheten lika tydlig i svaren. Detta kan ställas i relation till den diskursanalys Lindgren (2006) gjort där många pedagoger påpekat musik som kompensatorisk, alltså ett avbrott från den mer teoretiska och vardagliga verksamheten, men ej i samklang. I Lindgrens (2006) studie visar pedagoger just på en förhoppning och önskan om att kunna göra sina teoretiska ämnen mer levande med praktiska metoder, i förskolesammanhang skulle detta kunna vara musik i kombination med naturvetenskapliga experiment eller matematik. Svaren i denna undersökning visar på att musik oftast sammankopplas med särskilda tillfällen eller stunder då musik blir en självklar del. Exempel på sådana tillfällen kan vara vila, traditionella sångsamlingar eller arrangemang där musik står som underhållning. Mer okonventionella och spontana tillfällen för musik gör sig inte lika synliga i svaren.

## 5.4 Sammanfattning

I denna del har skillnader såväl som likheter i svar från respondenter framförts och resonerats kring. Didaktikens representation beroende på yrkesroll har förklarats, dimensioner har pekats ut och slutligen har diskursiva förhållningssätt beskrivit möjliga förklaringar till arbetssätt. Nedan följer diskussion och slutsats utifrån de resultat som denna analys frambringat. Dessa kommer ställas i relation till tidigare forskning och även argumenteras för utifrån metodval.

## 6 Diskussion och slutsats

Syftet med denna studie var att ur ett didaktiskt perspektiv undersöka och analysera hur barnskötare, förskollärare och förskolechefer beskriver sitt arbete inom förskolans musikverksamhet. Vi upplever att vi har fått svar på våra frågeställningar "Hur beskriver barnskötare, förskollärare och förskolechefer sitt arbete med musik i förskolan?" genom den enkät som legat till grund för vår studie. I svaren på dessa frågor framgick det att det finns olika förklaringsätt som barnskötare, förskollärare och förskolechefer använder för att beskriva sitt musikaliska arbete. Det har synliggjorts att de tre yrkesgrupperns beskrivning av arbetsätt överensstämmer med det som framkommit under litteraturgenomgången och den tidigare forskningens resultat. Det har framgått att det finns en viss skillnad i utförlighet och nyansering av svar beroende på tillhörande yrkesroll, vilket kommer presenteras i avsnittet nedan.

Resultaten från både barnskötare och förskollärare som arbetar med barnen, visade en tydlig didaktisk skillnad i svaren. Förskollärare hade vi flera tillfällen i sina svar tendenser till fler didaktiska frågor än barnskötarna. Här kan dock lärandeuppdraget förskollärare har enligt *Läroplan för förskolan* (Lpfö98, 2018) till skillnad från barnskötare vara ett argument för varför didaktiken blev till större del synliggjord av förskollärare. Detta överensstämmer med den tidigare forskning som presenterats. Även Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014) betonar vikten av medvetna förskollärare, vilket skapar bättre förutsättningar för barns utveckling. Didaktiskt visades fler tydliga skillnader i hur vardera yrkesroll kännetecknade sina insatser. Medan barnskötare till stor del i sina svar fokuserade på vad/hur de gjorde i sitt musikaliska arbete, kunde det i analysen upptäckas fler exempel i svaren från förskollärarna på hur de integrerar fler didaktiska frågor i varandra samt stöttar upp dessa med fler av Nielsens dimensioner. Som tidigare nämnt menar Nielsen (2006) att ett tillkännagivande av dimensionerna visar på förmågan till musikalisk variation och graden av musikdidaktisk medvetenhet. Ingen slutsats kan dras kring hur denna musikaliska variation och medvetenhet ser ut i det egentliga arbetet från respektive yrkesroll, men efter tolkning av materialet kan det innebära att förskollärarna som besvarade enkäten, beskrev sitt arbete med mer didaktisk medvetenhet. Detta kan som tidigare nämnt grunda sig i det pedagogiska krav och ansvar förskollärare har med sig i sin profession. Den utbildning förskollärare bär med sig kan även spela in i huruvida teoretiska tillvägagångssätt såsom didaktik mer naturligt blir förklarat som en del av arbetet.



Chefernas didaktiska tillkännagivande var i stor grad i motsats till barnskötarnas. Barnskötarens svar innehöll till stor del en beskrivning av de didaktiska frågorna vad/hur, alltså vad som gjordes i en musikaktivitet. Chefer beskrev till stor del i sina svar den didaktiska frågan när, alltså vilka sammanhang arbete med musik tog plats. I många fall definierade de också den didaktiska frågan vem då de uttryckte sitt eget ansvar i vilka förutsättningar och möjligheter som var nödvändiga att ge sin personal. För att sammanfatta svaren från undersökningen: *Barnskötare beskriver sitt arbete genom att beskriva vad/hur ett musikaliskt arbete ter sig. Förskollärare beskriver sitt arbete genom att kombinera svaret på vad/hur med fler didaktiska frågor så som vem som ansvarar för aktiviteten, samt vilket syfte dessa har. Chefer beskriver sitt arbete genom att berätta vad de erbjuder personal och vilka tillfällen arbete med musik oftast förekommer.*

Hur bekväm respektive yrkesroll uttryckte sig vara i sitt musicerande med barnen verkade också ha olikheter då förskollärarna var de som statistiskt sett uttryckte sig mest bekväma med detta, medan cheferna var de som uttryckte sig känna mest obekvämlighet i hur de skulle använda musik i förskolan. Även här finns det likheter med det den tidiga forskningen erbjudit som förklaring. Holmbergs (2012) resultat visar på att om pedagogerna är trygga i sin kompetens menar hon att det kan underlätta för att skapa betydelsefulla musikaliska möten med barnen. Därav kan tryggheten i den utbildade, pedagogiska kompetensen förskollärare innehar, ha en inverkan i hur de beskriver sitt pedagogiska och musikaliska arbete. Efter intervjuer kom Ehrlin (2012) fram till slutsatsen att personal efter en fortbildning vågade musicera trots att de inte känt sig tillräckligt kompetenta. Erfarenhet i utbildningskontext kan alltså spela roll i frågan om bekvämlighet i arbete med musik. Just erfarenhet inom utbildningskontext var något alla yrkesroller i sina svar visade på som definition av erfarenhet.

Vidare visade sig även vilket musikaliskt arbete som var vanligast förekommande. Den vanligaste erfarenheten betraktades som sång/körsång, detta var även vad barnskötare och förskollärare oftast svarade som exempel på arbete med musik. Still (2011) har kommit fram till en liknande slutsats i sin forskning där sången ofta fått vara det representerade elementet.

Arbetet med musiken i den praktiska verksamheten kan ej identifieras förrän även denna

studeras. Baserat på de svar som sammanställts kan vi se att arbetet med musik didaktiskt till viss del i svaren underbyggs tydligare av förskollärare än barnskötare. I chefernas svar kunde vi även se att kännetecknandet av musik snarare var ett kännetecknande av vilka förutsättningar till musik de hade som ansvar att ge, hur deras personal fick möjlighet att arbeta med musik. Detta går att tolka som att yrkesrollerna beskriver det musikaliska arbetet ur olika vinklar, vardera kan dock vara lika väsentliga i en musikalisk verksamhet. Still (2011) har i sin tidigare forskning närmast sig vad som skapar dessa förutsättningar och menar på att musikaliska aktiviteter kräver god kvalitet för att uppnå en betydelse. Wassrin (2013) menar att det krävs en gemensam och varierad repertoar, denna gemensamma repertoar kan tolkas som gemensam för hela arbetslaget. För att återkoppla till *Läroplan för förskolan* har alla medverkande parter i verksamheten ansvar för att utveckla barns:

”förmåga att skapa samt förmåga att uttrycka och kommunicera upplevelser, tankar och erfarenheter i olika uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans” (Lpfö98, 2018, s.14)

Utifrån denna punkt ser vi att de olika yrkesrollerna med sina olika beskrivningar, skulle kunna integrera sina musikaliska erfarenheter, förutsättningar, färdigheter och kännetecknande med varandra, för att sedan skapa ett enat förhållningssätt till hur det musikaliska arbetet förklaras och definieras pedagogiskt.

## 6.1 Metoddiskussion

Genom att komplettera den kvalitativa metod som blev utvald för detta arbete, med den statistik som synliggjordes, kunde detta bidra till ett mer heltäckande perspektiv. Att frågorna som enkäten bestod av upprätthöll kvalitet (Larsen, 2009) gjorde att de svar som blev analyserade kunde göras i den mån att frågeställningarna blev besvarade. Det som skulle kunna skapa en bredare förståelse i analysprocessen och gett mer underlag hade varit en kompletterande etnografisk studie där deltagarna ur vardera yrkesroll fått bli observerade i sitt vardagliga arbete med musik och därefter personligt intervjuade. Som tidigare nämnt i metoddelen har denna studie varit ämnad att synliggöra förekommande tendenser i beskrivning av musikaliskt arbete, från de olika yrkesrollerna. Denna studie kan ej konstatera att dessa skillnader och likheter förekommer i det egentliga arbetet förrän en sådan studie genomförs. Utifrån den tid och de

resurser som givits för denna studie, anser vi (med stöd i vårt metodval) att resultaten gett en ny inblick i hur man kan studera musikaliskt arbete ur ett didaktiskt och pedagogiskt perspektiv.

## 6.2 Fortsatt forskning

En intressant komplettering till denna studie skulle kunna vara undersökning om den praktiska diskursen bland förskollärare och deras musikaliska arbete. Detta skulle kunna ge en skarpare insikt i hur musik används och i vilka kontexter den gör sig mest synlig. Ett kännetecknande av musik kan i högre grad utforskas och analyseras när det praktiska arbetet med musik sätts i relation till de mönstren pedagoger haft i sina nedskrivna svar. Dessutom skulle en praktisk observation kunna leda till en större förståelse kring hur olika verksamheter jobbar mot läroplanens mål och därav kännetecknar musik som en viktig del i verksamheten. Genom att forska vidare inom ämnet kan fler människor skapa förståelse och fler inom de studerade yrkesrollerna identifiera sitt eget kännetecknande av musik.

# Referenser

Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Dahlstedt, Magnus & Olson, Maria (2013). *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.

Ehrlin, Anna (2012). *Att lära av och med varandra: en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2012. Tillgänglig: <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:552453/FULLTEXT03>

Eriksson, Lars Torsten & Hultman, Jens (2014). *Kritiskt tänkande: utan tvivel är man inte riktigt klok*. 2. uppl. Stockholm: Liber

Holmberg, Ylva (2014). *Musikskap: Musikstunders didaktik i förskolepraktiker*. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences, 71, Doktorsavhandlingar inom den nationella forskarskolan Barndom, lärande och ämnesdidaktik, 6). Malmö: Malmö Högskola. Tillgänglig: [https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/16896/YH%202043\\_16896%20muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/16896/YH%202043_16896%20muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Holmberg, Ylva (2012). Musikstunder i förskolepraktik - samband mellan musikens mening, aktivitet och aktivitetsformer. *Nordisk Barnehageforskning*. Vol 5 nr 23. (ss. 1-14)

Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerup

Lindgren, Monica (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. (Doktorsavhandling i musikpedagogik vid Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16773/4/gupea\\_2077\\_16773\\_4.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16773/4/gupea_2077_16773_4.pdf); Avhandling

Nielsen, Frede V. (1998). *Almen musikdidaktik*. 2., rev. og bearbejdede udg. København: Akademisk forl.

*Läroplan för förskolan: Lpfö 18.* (2018). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>

Still, Johanna (2011). *Musikalisk lärandemiljö: planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem*. Diss.: Åbo Akademi

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*

[https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)

Wallerstedt, Cecilia, Lagerlöf, Pernilla & Pramling, Niklas (2014). *Lärande i musik: barn och lärare i tongivande samspel*. Malmö: Gleerup

Wassrin, Maria (2013). *Musicking: kreativ improvisation i förskolan*. Licentiatavhandling  
Stockholm : Stockholms universitet, 2013

## Bilaga 1 - Enkätfrågor

1. Vad är din yrkesroll?
2. Vad är ditt kön?
3. Vilken åldersgrupp tillhör du?
4. Har du några musikaliska erfarenheter?
5. Om du svarade ja, vad har du för musikaliska erfarenheter?
6. Har du någon musikalisk utbildning?
7. Om du svarade ja, vad har du för musikalisk utbildning?
8. Hur arbetar du med musik på din förskola?
9. Tycker du personligen att musik är lika viktigt i förskolan såsom ämnena naturkunskap/matematik/språk?
10. Känner du i din yrkesroll dig bekväm med att arbeta med musik på förskolan?
11. Använder du läroplanen som stöd när du ska planera din musikverksamhet?
12. Samtalar ni i arbetslaget om er verksamhet?
13. Om du är barnskötare/förskollärare på en förskola: Samtalar du med din chef om musik i förskolan?
14. Om du är chef på en förskola: Samtalar du med din personal om musik i förskolan?
15. Slutligen, känner du ett intresse att samtala mer om musik med dina kollegor/chefer?

## Bilaga 2 - Enkät Information

Enkät för barnskötare, förskollärare och förskolechefer.

### **Undersökning om legitimering av musik i förskolan.**

Information till enkätbesvarare:

Denna enkät riktar sig till dig som är anställd inom förskola. Enkäten syftar till att utgöra ett underlag till ett examensarbete om musikaliskt arbete i förskolan som skrivs av Jennie Strömgren och Josefine Nilsson och som handleds av Ylva Holmberg. Vi önskar att du tar dig tid att svara så utförligt och ärligt du kan. Uppgifterna i enkäten behandlas anonymt och kommer inte att användas i annat syfte än till denna studie. Genom att delta samtycker du till

att ditt enkätsvar behandlas inom den mån studien kräver och att dina svar anonymt kan presenteras som citat i studiens analys. Lycka till och tack för hjälpen!

## Bilaga 3 - Information om deltagande



