

Musikundervisning i förskolan – En flerdimensionell arena?

- En fenomenografisk studie om en svensk kommuns förskollärares uppfattningar och erfarenheter om musikundervisning

Erika Berglund

Självständigt arbete – Pedagogik GR (C), 15 hp

Huvudområde: Pedagogik

Högskolepoäng: 15 hp

Termin/år: VT/20

Handledare: Malin Norberg

Examinator: Anneli Hansson

Kurskod: PE099G

Utbildningsprogram: Förskollärare, 210 hp

Förord

Jag vill tacka min man Fredrik och våra barn för att de stöttat mig i den här processen och haft förståelse för den tid jag har behövt lägga ner på detta arbete. Jag vill tacka min mamma Margareta för all barnpassning under denna egendomliga period med världspandemi simultant med uppsatsskrivning. Jag vill rikta ett tack till min svärmor Carina för konstruktiva och stöttande ord genom hela terminen. Alla ni förskollärare som tog er tid att svara på enkäten trots de svåra omständigheterna med Covid-19 vill jag såklart också tacka, utan er hade den här studien inte varit möjlig att genomföra. Sist men inte minst vill jag tacka min handledare Malin, som från första början har ingivit hopp och bidragit med insiktsfull och viktig input till mitt tankeförlopp genom denna process.

Erika Berglund

Härnösand, 5 juni 2020

Abstrakt

Musik är något vi människor möter genom hela livet. Redan i fosterstadiet får vi de första erfarenheterna med skiftande rytmer och ljud. Den generella bilden av förskolan är att musik har en naturlig och viktig del i verksamheten, men tidigare forskning på området pekar på att förskollärares brist på kunskap och intresse kan medföra att musikundervisning inte genomförs. Denna studies syfte var att kartlägga och analysera förskollärares uppfattningar och erfarenheter av musikundervisning i förskolan. Studien är en totalundersökning av en hel kommun där alla förskollärare anställda vid kommunala förskolor blivit erbjudna deltagande genom kvalitativa enkäter. Resultaten indikerar att förskollärare säger sig ha en god vilja till att bedriva musikundervisning men att brist på ämneskunskap, planeringstid och material är faktorer som förskollärare uppfattar kan påverka att musikundervisningen uteblir. Resultatet visade också att det fanns en grupp förskollärare som medvetet inte planerade specifikt för musikundervisning. Detta berodde enligt förskollärarna själva både på bristande kunskap och intresse för musik som ämne. Slutsatser som dragits av studiens resultat i förhållande till tidigare forskning berör förskolornas rektors ansvar och inflytande över verksamheterna, där rektorerna bör verka för att en likvärdig musikundervisning bedrivs. Rektorer bör också verka för att förskollärare i kommunen ges samma förutsättningar till kompetensutveckling, inte bara de förskollärare som har ett personligt intresse för musik.

Nyckelord: *förskola, förskollärare, musik, musikundervisning, undervisning, ämneskunskap*

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| Introduktion | 1 |
| Inledning | 1 |
| Bakgrund | 2 |
| Historisk tillbakablick | 2 |
| Förskolan, en del av utbildningsväsendet | 3 |
| Musikdidaktik | 5 |
| Tidigare forskning..... | 5 |
| Musik i förskolan | 5 |
| Perspektiv inom musikundervisning | 8 |
| Förutsättningar för musikundervisning | 9 |
| Syfte..... | 11 |
| Metod | 12 |
| Fenomenografisk ansats | 12 |
| Datainsamlingsmetod..... | 13 |
| Urval | 13 |
| Genomförande | 13 |
| Databearbetning och analys..... | 14 |
| Forskningsetiska överväganden..... | 14 |
| Metoddiskussion | 15 |
| Resultat | 17 |
| Förskollärares uppfattningar om vad som kännetecknar musik i förskolan | 17 |
| Uttryck och kommunikationssätt | 17 |
| Aktiviteter med inom- och utom-musikaliskt fokus | 18 |
| Förskollärares uppfattningar av planering och genomförande av musikundervisning i förskolan .. | 20 |
| Musik som mötesplats för glädje och gemenskap | 20 |
| Planeringens vara eller icke vara | 20 |
| Faktorer som enligt förskollärarnas uppfattningar påverkar innehållet i musikundervisningen | 22 |
| Pedagogers kunskaper och intressen | 22 |
| Materiella och pedagogiska förutsättningar | 23 |
| Diskussion | 25 |
| Vad som kännetecknas som musik i förskolan | 25 |
| Planering och genomförande av musikundervisning..... | 27 |
| Vad som kan påverka innehållet i musikundervisning | 28 |
| Slutsatser | 29 |
| Pedagogiska implikationer | 29 |
| Framtida studier | 30 |

Introduktion

Detta avsnitt inrymmer inledning, bakgrund, tidigare forskning och syfte. Det är i inledningen beskrivet vad som ligger till grund för valet av detta forskningsobjekt och varför det är intressant att studera. Vidare i bakgrunden beskrivs hur musiken i förskolan har varit närvarande ur ett historiskt perspektiv, vad som står i läroplanen med koppling till musik samt vad begreppet musikdidaktik står för. Under rubriken tidigare forskning behandlas vad tidigare forskare på området kommit fram till och avsnittet mynnar ut i en syftesformulering där forskningsfrågorna för undersökningen presenteras.

Inledning

Redan i fosterlivet möter vi människor de första musikaliska fenomenen. Vi vaggas rytmiskt av mammas rörelser, vi lyssnar till hennes hjärtslag och hör allt eftersom mer ljud inifrån livmodern (Bjørkvold, 2005; Riddersporre, 2012). Redan innan födseln har vi alltså erfarenhet av ljud, rytm och rörelse. Detta, menar Bjørkvold (2005), är alla människors musiska grundelement som är infästa i vårt känselsinne. Riddersporre (2012) beskriver att ljud och rytm kan ses som upphov till stimulans och generera kunskap om världen redan innan födseln. Barnet lär sig skilja mellan tystnad och ljud, mellan tal och musik etcetera. Efter födseln är rytm och ljud tillsammans med ögonkontakt några av det allra viktigaste byggstenarna kopplat till barnets utveckling av kommunikation och kontaktskapande. I denna begynnande rytm utvecklas turtagande och är de första ansatserna till barnets utveckling av samspel med andra människor (a.a.). I takt med att barnet växer, växer också den erfarenhetsbank i vilken barnet samlar kunskaper och förförståelse för musik och vad musik kan vara. Barn sjunger, dansar och rör sig till musik, så vid den tiden barnet är redo att börja i förskolan kan man alltså anta att pedagogerna inte möter några noviser i sammanhanget (Riddersporre, 2012).

Den generella bilden av förskolan är att det är en institution där musik är en naturlig och viktig del i verksamheten (Riddersporre, 2012; Söderman, 2012; Holgersen, 2012). Eftersom barn kommer till förskolan med tidigare erfarenheter är det viktigt att förskollärare är medvetna om att barnen har olika förutsättningar, resurser och referenser till musik (Riddersporre, 2012). Riddersporre belyser vikten av att förskollärare är medvetna om barns tidigare erfarenheter av musik och menar att det ligger i det pedagogiska uppdraget är att möta varje barn där de är i sin utveckling för att kunna bygga på redan befintlig kunskap. Forskning inom musikpedagogik med inriktning mot förskolan visar dock att förskollärares brist på kunskap och/eller intresse inom ämnet musik leder till utebliven eller bristfällig musikundervisning (Kemple & Kim, 2011; Wallerstedt, 2015). Risken är stor att det är de enskilda pedagogernas intresse som styr i vilken grad en verksamhet ska undervisa i musik och vilket fokus undervisningen ska ha (Ehrlin, 2014). Lagerlöf och Wallerstedt (2018) beskriver det som angeläget att det ställs krav på förskollärares enskilda kunskaper och förmågor att kunna inspirera till musik och vara en förebild för barnen såväl som för varandra i kollegiet.

”Den kanske största utmaningen för förskollärare i sitt arbete med musikundervisning är möjligen att vidga sin syn på musikaliskt kunnande och inte låta sitt eget intresse, eller brist på intresse, gå ut över barnens vilja att lära musik” (Lagerlöf & Wallerstedt, 2018, s. 75)

Som det ser ut idag verkar det vara den i arbetslaget som känner sig mest trygg, eller den som besitter mest ämneskunskaper som på egen hand leder musikaktiviteter. Detta, menar Lagerlöf och Wallerstedt

(2018), är ett stort skäl till varför förskollärares uppfattningar om vad musikundervisning är (utöver traditionella barnvisor) är viktiga mål för kompetensutveckling.

Under mina arbetsverksamma år i förskolan samt under mina praktikperioder på förskolläraryrket började ett intresse för detta ämne växa fram. Jag, som själv har utövat mycket musik både privat och i arbetslivet, upplevde att musiken i förskolan tilldelades väldigt lite plats och planeringstid. Ofta var musikstunderna förekommande i samband med högtider, eller traditionsbundna på ett sådant sätt att de klassiska barnvisorna var den repertoar som slentrianmässigt erbjöds. Holmberg (2012b) beskriver att liknande resultat framkommit i hennes studie om musikstunder i förskolepraktik – "Som musikstundens aktiviteter och aktivitetsform framträder i min studie, så är det snarare tradition och sångkanon än nyskapande [...] som präglar förskolans musikstunder" (a.a., 2012b, s.12).

I denna studie undersöks förskollärares uppfattningar om huruvida pedagogers intressen och kunskaper kan påverka hur musikundervisning i förskolan bedrivs. Upplägget jag valt är en totalundersökning som baseras på en kvalitativ enkätstudie där alla förskollärare anställda i en mellanstor svensk kommun blivit erbjudna att delta. Det är viktigt att genomföra denna typ av studie eftersom den kan bidra med ytterligare kunskaper till fältet som visar på förskollärares uppfattningar om planering och genomförande av musikundervisning i förskolan ur ett didaktiskt perspektiv, samtidigt som den kan ge en bra helhetsbild över hur det ser ut i en hel kommun. Genom att erbjuda deltagande till alla kommunalt anställda förskollärare blir det möjligt att synliggöra variationer i hur musikundervisning uppfattas av pedagogerna. Det kan vara intressant att åskådliggöra vad förskollärare uppfattar att musik och musikundervisning kännetecknas som, vilka begrepp som är vanligt förekommande och få mer förståelse för vilka eventuella faktorer som kan påverka förskollärares musikundervisning. Med utökad forskning i ämnet ökar möjligheten att skapa förutsättningar för en likvärdig musikutbildning i förskolan.

Bakgrund

I bakgrundsavsnittet avses att kort redogöra för musikens framväxt i förskolan och vilket fokus musiken haft genom tiderna, ge en inblick i vad som skrivs om undervisningsbegreppet kopplat till ämnet musik samt beskriva vad läroplanen säger om musik i förskolan. Avslutande i detta avsnitt finns en kort förklaring av begreppen didaktik och musikdidaktik och hur de kan förstås i en förskolepedagogisk kontext.

Historisk tillbakablick

Institutionen förskola som vi känner den idag tar avstamp i den tyska pedagogen Friedrich Fröbels (1782-1852) barnträdgårdar, "Kindergarten", som i Sverige utvecklades i mitten och slutet av 1800-talet. Verksamheterna hade för avsikt att skola barnen på så sätt att bildningen skulle ha inflytande över deras mödrar. Bildningen syftade till att lyfta fram barndomen som något avskilt, att den hade ett egenvärde. Att mödrar skulle influeras av detta skulle i sin tur resultera i samhällsutveckling (Holmberg, 2014). Den traditionella synen på barn var baserad på så kallad "bristlogik" (Holgensen, 2012), alltså vad barnen saknade för att vara vuxna. Under 1920-talet började Fröbel betona vikten av hörselsinnetns fostran och sång i samband med lek (Holmberg, 2014). Fröbel skapade sånger och sånglekar för och med barn som skulle ge barnen kunskap om vardagskonstruktioner likväl som om sociala och moraliska normer. I dessa lekar var sången och härmandet av ljud till rörelsen det mest vitala. Fröbel menade att sången förenade kropp och sinne (Uddén, 2001). Perception och reproduktion av folkmelodier och sitt eget

material var de riktningar som genomsyrade de musikaliska aktiviteterna i de Frøbelska verksamheterna.

Under 1900-talet introducerades en mer samhällskritisk grundsyn som medförde ett tilltagande intresse för barns självskapande aktiviteter (Holgensen, 2012). I Sverige var den svenska författarinnan och pedagogen Ellen Key (1849-1926) en frontfigur för denna pedagogiska rörelse där uppfostran skulle utgå mer från barnet, i motsättning till Frøbels mer reproducerande aktiviteter. I och med det nya perspektivet och den mer samhällskritiska grundsynen, växte också intresset för kulturella uttryck skapade av barn. Detta kom att kallas den reformpedagogiska rörelsen som växte fram mellan första och andra världskriget. Till skillnad från den äldre pedagogiken lades det nu större vikt vid att "betrakta barn som människor i sin egen rätt och tillskrev dem självständigt skapande förmågor" (Holgensen, 2012, s.89). Reformpedagoger under den tiden menade att musik var kulturellt och socialt bildande och värdesatte musik som ett ämne vars egenskaper man kunde dra nytta av livet igenom. Holgensen (2012) beskriver att musikundervisningen i förskolan har genomgått en förändring gällande fokus i undervisningen. Inledningsvis i förskolans historia var musikundervisningen inriktad på det reproducerande och perceptuella – alltså aktiviteter som var skapade för barn till att mer och mer övergå mot aktiviteter som var av producerande och interpreterande karaktär där barn gavs utrymme att själva tolka och skapa innehåll i undervisningen.

Förskolan, en del av utbildningsväsendet

Under 1990-talet övergår förskolan från att ha gått under socialstyrelsens ansvar till att bli del av utbildningsväsendet med Skolverket som tillsynsmyndighet (Holmberg, 2014). Under den här tiden tillskrevs förskolan sin första läroplan, Lpfö98. Detta innebar att förskolan fick en förordning med innehållsfokuserade mål och gick från att ha haft ett primärt lek- och omsorgssyfte till att vara en verksamhet som mer skulle fokusera pedagogiska uppdrag.

Läroplanen har sedan den infördes 1998 reviderats ett antal gånger. Den senaste revideringen gjordes 2018 och i den har det, för förskolepedagogisk verksamhet, tillkommit ett nytt begrepp – *undervisning*. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) framgår att undervisningen i förskolan ska stimulera och utmana barnen med utgångspunkt i läroplanens mål. Undervisningen ska också vara flexibel och kunna uppstå i spontana såväl som planerade situationer.

Thulin och Jonsson (2018) beskriver att förskollärares lyhördhet inför barnets tidigare erfarenheter och deras sätt att förstå världen ska utgöra utgångspunkt för undervisningen.

[...] Undervisning förutsätter en lärare som har förmågan att i ömsesidig kommunikation med barnet/barnen skapa kopplingar mellan barns perspektiv och ny kunskap, i riktning mot ett mål. (Thulin & Jonsson, 2018, s.105).

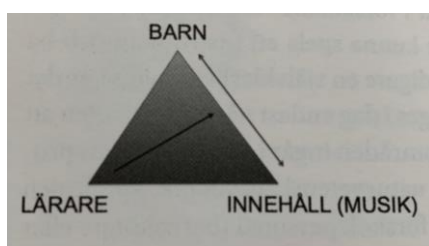
Alltså ses det som viktigt att förskollärare besitter en förmåga att se undervisningstillfällen i det vardagliga arbetet tillsammans med barnen. Har förskollärare förmågan att se dessa tillfällen kan de rikta innehållet i undervisningen utifrån barns perspektiv och erfarenheter, samtidigt som målfokuserat innehåll utifrån det pedagogiska uppdraget hålls i fokus.

Trots att musiken som ämne i sig inte tydligt skrivs fram i läroplanen så är den tillsammans med alla de andra teoretiska och estetiska ämnena, obligatoriskt innehåll i förskolans verksamhet. Det framgår att "utbildningen ska ge barnen möjlighet att uppleva, gestalta och kommunicera genom olika estetiska uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång och musik [...] På så sätt är skapande både ett innehåll och en metod i förskolan för att främja barnens utveckling och lärande" (Skolverket, 2018, s.9). Formuleringen som framgår av detta citat är snarlik formuleringen som skrevs fram i den första läroplanen Lpfö98 (Skolverket, 1998). Forskaren och pedagogen Berit Uddén har i sin doktorsavhandling (2001) analyserat formuleringar i läroplanerna för både förskolan och skolan gällande hur musiken som ämne framskrivs. Enligt hennes tolkning är förskolans traditionella syn på konstnärliga och ickeverbala uttrycksformer tvetydig och oklar eftersom formuleringarna i styrdokumentet bara betonar *uttryck*, och *uttrycksform* snarare än att även ta ord som *intryck* i beaktning som en "interaktiv process samtidigt som något uttrycks" (a.a., s.114). Uddén menar att i läroplanen för förskolan riktas målsträvan inom de estetiska ämnena mot att skapa och förmedla, inte som ett verktyg för kommunikation eller ett sätt för barn och vuxna att uppleva. Detta resonemang angående Uddéns syn på styrdokumentsformuleringen kan fortfarande ses som aktuellt eftersom målbeskrivningen av estetiska ämnen i läroplanen inte har förändrats nämnvärt i den reviderade läroplan som används i förskolan idag jämfört med förskolans första läroplan som Uddén analyserade 2001.

Under 1970-talet uppstod en så kallad "alla-kan"-mentalitet i förskolan där inställningen var att alla kunde leda musikaktiviteter i verksamheten oberoende av tidigare kunskap (Ericsson & Lindgren, 2012). Enligt Ericsson och Lindgren lever denna mentalitet kvar i dagens verksamheter, vilket de beskriver som problematiskt eftersom deras forskning visar att det krävs förkunskaper inom musik för att kunna bedriva musikaliska aktiviteter i förskolan på ett tydligt och pedagogiskt sätt. Således finns en motsättning i detta då det å ena sidan kan ses som en strävan eller en vilja att fler pedagoger ska leda musik i förskolan utifrån "alla-kan"-mentaliteten. Å andra sidan kan det ses som ofördelaktigt för barns lärande i musik om de inte blir undervisade av pedagoger med ämneskompetens inom musik. Ericsson och Lindgren lyfter vidare att det är av stor vikt att förskollärare *har* kvalifikationer inom ämnet för att kunna möta barnens funderingar samt för att fortsätta utveckla sitt egna musikaliska identitetsskapande. Författarna understryker att förskollärarytbildningen har en betydande roll i att förbereda blivande förskollärare inför ämnesundervisning, men förklarar också att dessa praktiska färdigheter som musikundervisning innefattar kräver träning och tar lång tid att tillgodogöra sig. Detta gör att förskollärarytbildningens roll blir att ge någon sorts översiktlig kunskap om vad som ingår i musikundervisning ute i verksamheterna. Denna översikt blir sedan grund för den enskilde studentens intresse att utvecklas inom det musikaliska området (a.a.). Att lärarutbildningen spelar in i huruvida musikundervisning bedrivs med målinriktat syfte av förskollärare instämmer också Lagerlöf och Wallerstedt (2018) med. De beskriver att förskollärarna i deras undersökning vittnade om ämneskompetens, eller brist på denna, som avgörande faktor för hur man såg på musiken och vilken plats man gav den i verksamheten. Många förskollärare i studien uttryckte att musik var ett värdefullt medel för att uppfylla mål i ämnen som matematik eller använda musik i samband med traditioner för att uppnå olika sinnesstämningar. Det var emellertid några förskollärare som hade genomgått fortbildning och hade fått möjlighet till ämnesdidaktisk litteratur som vittnade om att deras självkänsla inför rollen som utbildare stärktes i och med detta. Att få rätt förutsättningar från start på sin lärarutbildning tillsammans med återkommande möjligheter till kompetensutveckling inom ämnet, menar Lagerlöf och Wallerstedt, är avgörande för att förskollärare väljer att bedriva musikundervisning med ett adekvat språk och med målinriktat innehåll.

Musikdidaktik

Begreppet *didaktik* brukar i Europa och Norden användas för att beskriva ett specifikt område för undervisning eller forskning. Musikdidaktik definieras som ämnesinriktad undervisning där didaktikens grund är att synliggöra något för någon. I förskolan kan detta betyda att pedagogen gör någon aspekt inom musiken synlig för barnet som de inte hade kunskap om innan. I förskolan handlar alltså musikdidaktik om att binda samman innehåll – musik - och pedagogisk verksamhet. Detta talar för att pedagoger bör ha vissa ämneskunskaper om musik för att kunna bedriva den på ett sådant sätt som utmanar barnen i sitt lärande (Holmberg, 2014). Att inneha speciella kunskaper om ett ämne utgör också en förutsättning för att pedagoger gör medvetna val för vad som är mål för undervisningen baserat på vad pedagogen uppfattar är ett lärandeobjekt inom musik. I didaktiken talar man om den "didaktiska triangeln" som inbegriper relationen mellan läraren, eleven och innehållet (Nielsen, 2006; Wallerstedt, 2015).



Figur 1: Den didaktiska triangeln. (Wallerstedt, 2015, s.8.)

När man funderar över vad det har för betydelse att ha kunskap i musik bör man även komma ihåg att det kan innebära varierade uppfattningar för varje enskild person i olika kontext vad musik som ämne kan vara (Wallerstedt, 2015). Företrädesvis finns två pedagogiska tillvägagångssätt: "att fånga i stunden respektive att planera" (Holmberg, 2014, s.24), vilket syftar på pedagogens förmåga att ta tillvara på *vad* som är viktigt att lära och därför viktigt att undervisa i och *varför* – vilka båda är frågor knutna till det didaktiska begreppet. Därefter får man också fråga sig *hur* och *när* man ska bedriva undervisningen med det pågående innehållet och vilka medel man kan nyttja (Nielsen, 2006; Ferm Thorgersen, 2012; Holgersen, 2012).

Tidigare forskning

Avsnittet inleds med en överblick om vad forskningsfältet säger om fenomenet musik i förskolan och vad detta kan innebära. Vidare övergår avsnittet i forskning som behandlar förklaringar till olika förhållningssätt forskare identifierat att det finns i svenska förskolor. Slutligen beskrivs forskning om förutsättningar som krävs för att bedriva musikundervisning i förskolan och vilka som ansvarar för detta.

Musik i förskolan

För att förskollärare ska känna sig trygga i att undervisa i musik kan det ses som betydelsefullt att ha förkunskaper och ett relevant språk för ämnet. Pedagoger bör sträva efter att barn blir utmanade och ges tillfälle att höra varierande uttryck för de fenomen som tar plats i verksamheten (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2009). Det kan då vara värdefullt att pedagoger sätter ord på händelser och förlopp som sker i undervisningen och därmed tillföra begrepp till barnens språk (Lagerlöf & Wallerstedt, 2018). Detta kan innebära att förskollärarstudenter som får god träning i att stärka sin yrkesroll och sitt självförtroende under utbildningen känner sig mer bekväma att leda och undervisa barngruppen i musikstunder i förskolan utifrån erfarenheter de tillgodogjort sig

under utbildningen (Denac, 2009; Ehrlin & Gustavsson, 2015; Lagerlöf & Wallerstedt, 2018; Özkut & Özlem Kaya, 2019). Riddersporre (2012) belyser att det som förskollärare kan vara viktigt att förstå förskolans uppdrag i förhållande till att barn kommer till förskolan med tidigare erfarenheter av musik. Hon beskriver två viktiga aspekter av detta:

1. Förskolan kan ha en *kompletterande* roll. Eftersom barn har mött olika saker hemifrån kan förskolan bidra med att fylla ut de element barnet inte har kunnat testa hemma – kanske att spela på instrument eller skapa musik på annat sätt.
2. Förskolan kan också ha en *kompenenserande* roll för de barn som av olika anledningar inte har med sig så många tidigare möten med musik som fenomen. Genom att vara kompenenserande skulle förskolan kunna erbjuda stimulans och upplevelser så att alla barn får möta musik på samma villkor och därmed också ge alla barn de verktyg de behöver för en god utveckling.

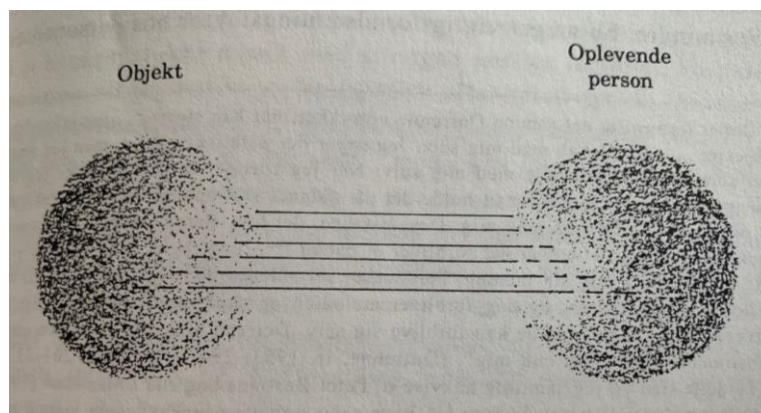
För att ha förkunskaper inom musik behöver man också veta vad som kan *vara* musik. Man talar om förskolan som en plats där barn ska få uppleva, skapa och erövra kunskap om de estetiska såväl som teoretiska ämnena (Uddén, 2001; Riddersporre, 2012). Musik som fenomen kan vara komplext och inefatta flera olika betydelser beroende på vem som utövar eller nyttjar den. Musik är något vi alla har erfarenhet av och konsumerar i högre eller lägre grad – vi går på konserter, lyssnar på radio eller ser på melodifestivalen bara för att nämna några exempel. Musik är alltså ett mångfacetterat begrepp som bär lika många uppfattningar som betraktare och utövare (Riddersporre, 2012; Söderman, 2012).

Pramling Samuelsson (2011) har i sin studie uppmärksammat att det estetiska området enligt läroplanen ska vara både metod och innehåll i förskolans verksamhet, vilket fortfarande kan ses som aktuellt enligt läroplanen som är gällande idag. Det framgår att de estetiska ämnena snarare får en funktion som metod än ämne med faktiskt innehåll. Musikstunden i förskolan har alltså snarare setts som en stund för barnen att träna sitt språk, sin motorik och sin socialisation snarare än att träna sina musikaliska förmågor. Detta menar Holmberg (2012a) visar på att ett lärandeobjekt inom musik sällan fokuseras i den planerade verksamheten. Hon menar vidare att ett lärandeobjekt inom musik skulle kunna vara musikens grundelement som bland annat innefattar tempo, taktart, dynamik, instrumentkännedom och genre. Det som skulle kunna främja musikaliskt innehåll i förskolans verksamhet är att kunna synliggöra musikaliska lärandeobjekt. Pramling Samuelsson (2011) och Holmberg (2012a; 2012b) hävdar vidare att de estetiska ämnena har svag kunskapsutveckling eftersom de aldrig ifrågasätts eller ställs intill ordet "lärande" som gavs stor tyngd under 2000-talet. Slutsatsen som Pramling Samuelsson kommer fram till i sin studie om konsten att lära barn estetik är att musiken och de andra estetiska ämnena måste tas mer på allvar än de gör idag, i den beaktningen att estetiska ämnen har ett lärandevärde i sig som reellt ämne. Lärande i förskolan kan inte bli reducerat till enbart matematik, skrivande och läsande – de menar att det är ett alldeles för begränsande sätt att se på människans kapaciteter och kulturliv (Pramling Samuelsson, 2011). I sin avhandling tar Ylva Holmberg (2014) upp att förskollärare ofta fokuserat på "utom-musikaliskt innehåll" i musikstunder i verksamheten, vilket även det betyder att musiken använts som metod för att uppnå andra mål inom språk, matematik eller värdegrundsfrågor. Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling och Wallerstedt (2009) lyfter att de har argumenterat för att man i förskolan kan använda sig av så kallade meta-kognitiva samtal angående hur och vad man ska lära sig inom de olika estetiska ämnena. Barn ses som kreativa mästare på lek, men är i stort behov av kompetenta lärare som kan utmana deras sätt att tänka och ge dem nya idéer och infallsvinklar för att vidga sina kunskaper inom de estetiska ämnena (a.a.).

Pramling Samuelsson et al. (2009) talar för att det är viktigt att förskollärare besitter specifika kunskaper inom de estetiska ämnena för att kunna undervisa inom dessa. Flera forskare har i sina studier kommit till samma slutsats (Ehrlin, 2014; Ehrlin & Gustavsson, 2015; Kemple & Kim, 2011). Vidare måste man definiera vilken kunskap som finns att erövra inom till exempel musiken för att kunna utveckla sin ämneskunskap. Holmberg (2012b) beskriver tre perspektiv man kan anlägga på musik som fenomen:

- "Musik som objekt" – där fokus skulle kunna ligga på beståndsdelar som rytm, klang, melodi, dynamik och struktur
- "Musik som handling" – detta skulle kunna vara att sjunga, att spela och/eller röra sig till musik
- "Musik som möte mellan subjekt och objekt" – Där kan musik som objekt ses som musikens byggstenar där målet är musikkunskap, samt att musik kan ses som handlingar där själva görandet eller konstruerandet är i fokus och mötet dem emellan samt att detta möte ska leda till självkänedom.

Det sista perspektivet Holmberg beskriver är grundat på Nielsens (2006) teori om att man kan se på musik som innehåll i undervisning och dela in den i kategorier, eller dimensioner. Nielsens dimensioner utgår från, vad han beskriver, perspektiv där musiken ses som ett mångfacetterat meningsuniversum. Detta kan betyda att han ser musiken som ett eget kosmos – en värld i sig. Utifrån Nielsens vision om vad musik kan vara finns det ett samband, eller en anknytning mellan *meningen* med musiken och människors *upplevelse* av den – "Noget i den ene svarer til noget i den anden" (Nielsen, 2006, s.137).



Figur 2: Visar på korrespondensen mellan det musikaliska objektet och den upplevande personen. (Nielsen, 2006, s.137)

De olika dimensioner som Nielsen anser existerar beskrivs av Holmberg och Vallberg Roth (2018) ur ett förskolepedagogiskt perspektiv:

- Musikens *akustiska* dimension där man i förskolan kan arbeta på så vis att identifiera vad som är musik, hur musik låter eller relatera ljud/musik till tidigare erfarenheter
- Musikens *emotionella* dimension kan handla om upplevda eller förmedlade känslor som musik förmedlar
- Musikens *existentiella* dimension kan vara att uppleva musiken, förstå och känna att musik kan vara en del av ens liv. Det kan också handla om *viljan* att delta i musiksammanhang i verksamheten

- Musikens *kinestetiskt-kroppsliga* dimension som kan röra de fysiska uttrycken tillsammans eller genom musik, som att röra sig till musik eller att skapa musik med kroppen
- Musikens *strukturella* dimension kan handla om musikens grundstenar, alltså – rytm, melodi, harmoni, klangfärg, dynamik eller takt, puls, tempo och tonhöjd.

Dessa dimensioner upplevs, enligt Nielsen (2006) sällan en och en utan finns i symbios med varandra och upplevs simultant. Niensens sätt att betrakta musik som fenomen innebär således att upplevelsen av musik inte bara beror på det musikaliska objektet, utan det utvecklas i samband med den upplevande personens förutsättningar att uppleva musikens olika dimensioner. Ett musikaliskt objekt kan till exempel vara ett musikstycke. Musiken kan alltså inte uppfattas på enbart ett visst sätt utan vår uppfattning är beroende av vad vi gör med, och hur vi förhåller oss till musiken (Holmberg, 2014).

Perspektiv inom musikundervisning

I tidigare avsnitt finns nu flertal exempel på vad som kan kännetecknas som musik i förskolan. Vidare finns det fler aspekter att ta i beaktning när man försöker definiera musik och musikundervisning i förskolan. Exempelvis finns det olika resonemang och synsätt kring musikens varande eller icke-varande. Ett sätt att se på detta är musik som inom- eller utommusikaliskt mål (Holmberg, 2012b). Holmberg (2012b; 2014) beskriver olika lärandeperspektiv och hur dessa kan definieras i musikundervisning i förskolan. Hon menar att musik med *utom-musikaliskt* mål innebär att man lär *genom* musik eller *med* musik, exempelvis att nå målpuppfyllelse inom andra ämnen som matematik eller språk. Att ha ett *inom-musikaliskt* mål beskriver Holmberg är att lära *i* musik och *om* musik, alltså att musik som självständigt ämne är lärandemålet och därför också fokus för undervisningen. Holmberg (2012b) menar vidare att det är pedagogers medvetna eller omedvetna syn på musikens avsikt som inverkar på musikstunden. Hon lyfter att det finns indikationer i hennes forskning som visar på att pedagogers kunskap och intresse har betydelse för hur de ser på musikens mening, och påverkar därmed också pedagogernas primära uppgift vilket är att verka för mötet mellan musiken och barnet. Pedagoger som besitter kunskaper om musiken, menar Holmberg, gör att musikstunderna inte enbart blir av inom- eller utommusikalisk karaktär utan kan integreras och utövas på ett "korsbefruktande" vis för att nå alla de innehållsliga aspekterna så som reproducerande aktiviteter och producerande aktiviteter.

Lagerlöf och Wallerstedt (2018) har i sin studie om förskollärares perspektiv på utmaningar inom musikundervisning med yngre barn visat på att det finns två tolkningsrepertoarer representerade bland förskollärarna i studien. Genom fokusgruppssamtal med flertalet förskollärare uppkom dessa två synsätt på musik i förskolan – musik som känsla och musik som ämnesinnehåll. Förskollärarna i studien uttryckte osäkerhet inför olika begrepp inom det musikaliska ämnet, och definitionen av musik i förskolan beskrevs nästan uteslutande genom känslöbetonade uttryck som "glädje". Känslan och sinnestämningar var den ledande faktorn framför själva musikaliska innehållet i verksamheterna. Precis som Holmberg (2012a; 2012b; 2014) beskriver i sin forskning talades det om musik som medel istället för musik som innehåll. Enligt Lagerlöf och Wallerstedt (2018) låg en underton av kritik när förskollärare ombads tala om musik som innehåll för lärande och föredrog istället att fortsätta se musik som medel för målpuppfyllelse i andra ämnen – förskollärarna uttryckte det som att "man kan få in så mycket" (a.a., s.68) i musiken. Diskussionen kring musik som ämne fortgick i fokusgrupperna och där kunde författarna utläsa att det ändå faktiskt framträdde pedagogiska tankar kring musik när förskollärarna började

samtala kring ämnet. Pedagogerna talade om att benämna musikaliska begrepp precis som man gör i andra ämnen, ett sorts metakommunikativt samtal för att verbalisera händelser i undervisningen. Det framgick också tydligt av dessa samtal att pedagogerna i studien kände sig ovana att anta lärande i musik som perspektiv och antydde att de inte blivit tillräckligt utbildade inom ämnet under sina universitetsstudier. Det gjordes uppenbart att kompetensutveckling inom musik stärkte förskollärares självförtroende att undervisa i musik när de lärde sig lämpliga uttryck för ändamålet så som till exempel "klangfärg", och att flera förskollärare upplevde sig som mer "proffsiga" utbildare (Lagerlöf & Wallerstedt, 2018).

Den slovenska docenten Olga Denac (2009) menar att slovenska läroplaners diffusa formuleringar har utgjort svårigheter för pedagoger att planera musikundervisning i förskolan. Genom enkäter och analys av förskollärares verksamhetsplaneringar försökte Denac att synliggöra vilka svårigheter pedagoger mötte när de planerade musikundervisning i förskolan. I läroplanen för förskolan skrevs alla de estetiska ämnena ihop och genom denna struktur fanns inget konkret mål för just musik, vilket utgjorde en svårighet för förskollärare att planera musikundervisning. Genom den enkät Denac lät skicka ut till förskollärare i Slovenien framkom att två tredjedelar av förskollärare uppfattade svårigheter att skapa konkreta mål med musikundervisningen. Detta berodde således på att den slovenska läroplanen endast gav generella målsträvanden för all typ av estetisk verksamhet. Denac konstaterade att förskollärare ansåg att målen i läroplanen var för generella för att konkretisera musiska målsättningar med sin undervisning. Resultaten visade också på att musik ofta integrerades med andra ämnen så som språk, matematik och drama. Att ständigt integrera musik med andra ämnen menar författaren resulterade i att lärare förlorade fokus från själva utvecklingsprocessen och såg mer till resultat i andra läroplansmål än musiken.

Förutsättningar för musikundervisning

För att bedriva musikundervisning i förskolan krävs det en rad olika förutsättningar. En av dessa förutsättningar är att förskollärestudenter får en god grund i ämneskunskaper att bygga vidare på när de väl kommer ut som verksamma förskollärare (Ehrlin, 2014; Holmberg, 2012b; Kemple & Kim, 2011; Uddén, 2001). På lärarutbildningen kan studenter lära sig vad musik i förskolan kan vara och vilka huvudbegrepp som kan användas för att rikta undervisningen mot målsträvanden inom musiken. Detta kan samtidigt bidra till förskollärares ökade självförtroende att undervisa inom ämnet (Lagerlöf & Wallerstedt, 2018). Precis som barnen kommer förskollärare till förskolan med skiftande erfarenheter av musik. Kemple och Kim beskriver att förskollärares tidigare erfarenheter kan avgöra huruvida de ser på musik som medel för annat lärande eller som lärandeobjekt i sig. I deras studie beskrev förskollärare att de ansåg att musik var viktigt, men att de i de flesta fall uttryckte musiken som viktig för framförallt socio-emotionella fördelar och livskvalitet. Kemple och Kim upptäckte att förskollärare med högre kunskap om musik tenderade att också skatta musik som ämne högre än de som inte hade samma förkunskaper. Detta visar på att förkunskaper är en viktig förutsättning för att förstå vikten av musikundervisning i förskolan. Denna uppfattning om pedagogers tidigare musikaliska erfarenheter delas av Holmberg (2012a) som beskriver att pedagoger som också är musiker tenderar att på ett mer ingående sätt har förmågan uppmärksamma barn på olika rytmer eller melodier, där undervisningen startar i barnens nyfikenhet och undersökande till att övergå mer till ett mer riktat musikaliskt lärande. I de musikstunder som var ledda av pedagoger som inte är musiker verkade undervisningen stanna vid utforskandet och improviserandet av instrumentspelande, eftersom musikstunden då utgår från "allas gemensamma okunskap" (Holmberg, 2012a, s.133) vilket betyder att varken pedagogerna eller

barnen har kunskap om hur man använder instrumenten. Enligt den uppfattning som Holmberg beskriver om att förkunskaper inom musik är en förutsättning för bedrivande av musikundervisning i förskolan kan ses som någon typ av friktion mellan den önskan som finns att många pedagoger ska våga arbeta med musik i verksamheten gentemot det kunskapskrav som ändå verkar vara uttalat för att musikundervisning ska kunna bedrivas på ett medvetet sätt.

Att undervisa i musik kräver förutom förkunskaper och ett språk som speglar de aktiviteter man utför också förutsättningar för att kunna ta plats i verksamheten. Forskning visar att förskolans rektorer kan spela en avgörande roll i att musikundervisning bedrivs med kvalitet – eller över huvud taget (Ehrlin, 2014; Lagerlöf & Wallerstedt, 2018). Förskolerektorer är de som har betydande inflytande över att hålla musikundervisningen i förskolan vid liv. Att upprätthålla en hög nivå på förskollärares kunskaper och utbildningsnivå görs bland annat med kontinuerlig kompetensutveckling samt tid till planering och reflektion. Det kan dessutom handla om att rektorer uppmanar och inspirerar sin personal till att ha ett kontinuerligt arbete med musikundervisning i verksamheten (Ehrlin, 2014; Kemple & Kim, 2011). Ehrlin (2014) menar att rektorernas engagemang kring de didaktiska valen angående musik i förskolan är avgörande för hur musikundervisning bedrivs av förskollärare. Vidare hävdar Ehrlin att det är rektorerens ansvar att se till att musikundervisning genomförs i verksamheterna trots att förskollärare verksamma inom dessa kanske inte har personligt intresse för musik. Således behöver alla förskollärare vidareutbildning inom musik oavsett intresse eller tidigare erfarenheter för att kunna försäkra att musikundervisningen i förskolan blir likvärdig oberoende av pedagogerna som bedriver dem (a.a.).

Syfte

Syftet med min undersökning är att kartlägga och analysera förskollärares uppfattningar och erfarenheter av musikundervisning i förskolan i en mellanstor svensk kommun.

Frågeställningar jag avser att besvara är:

- Vad kännetecknar musik i förskolan enligt förskollärares uppfattningar?
- Hur uppfattas det av förskollärare att planera och genomföra musikundervisning?
- Vad påverkar innehållet i musikundervisningen enligt förskollärares uppfattningar?

Metod

Fenomenografisk ansats

Fenomenografin har för avsikt att beskriva människors sätt att förstå olika fenomen som finns i deras omvärld. Fokus ligger på variationen mellan de olika sätt människor uppfattar sin omvärld istället för likheterna (Dahlgren & Johansson, 2015). Fenomenografin kan också ses som en ansats för att urskilja, artikulera och behandla vissa typer av forskningsfrågor som främst uppmärksammar frågor som är väsentlig för lärande och förståelse i den pedagogiska miljön (Marton & Booth, 2000). Likväl förklarar Larsson och Holmström (2017) att fenomenografins forskningsmetod inriktar sig på människors *sätt* att förstå ett fenomen snarare än fenomenet i sig. Följaktligen vill man inte komma åt hur något egentligen är eller hur något förklaras, man vill således beskriva hur något framstår. Vidare uttrycker författarna att forskaren i en fenomenografisk studie kartlägger uppfattningar utifrån respondenters berättelser och delar in dem i olika kategorier som ger uttryck åt de varierade sätt ett fenomen kan förstås på. Bearbetningen av dessa kategorier riktas alltså först mot att hitta skilda uppfattningar av ett fenomen och sedan mot att granska hur uppfattningarna förhåller sig gentemot varandra. En fenomenografisk studie stödjer sig på vissa, enligt Larsson och Holmström (2017), grundantaganden: "Att en grupp personer förstår ett visst fenomen i omvärlden, till exempel en arbetsuppgift, på ett begränsat antal olika sätt och att dessa olika sätt att förstå ligger bakom hur personerna hanterar fenomenet." (s.341).

Inom fenomenografin finns något som kallas första samt andra ordningens perspektiv (Larsson & Holmström, 2017; Marton & Booth, 2000). Första ordningens perspektiv riktar sig mot observationer, hypoteser och teorier om det valda fenomenet och grundar sig i en förkunskap om något och någonting som går att iakttä fenomenet utifrån (a.a.). Andra ordningens perspektiv handlar däremot om hur någon uppfattar något (ett fenomen), och den som bedriver forskningen måste hela tiden ha ett medvetet förhållningssätt till sin egen förnimmelse av fenomenet och bara använda det för sätta sig in i andras sätt att tala om och andras sätt att beskriva och förstå fenomenet. "Det innebär att man intar motpartens plats, försöker se fenomenet med dennes ögon, och uppleva personens erfarenhet i dennes ställe" (Marton & Booth, 2000, s.158-159).

Skillnaden mellan de två perspektiven är faktabaserad kontra förståelsebaserad kunskap om ett fenomen. I min studie ansåg jag att andra ordningens perspektiv var det perspektivet som var relevant att använda då jag inte var ute efter någon "sanning" utan strävade efter att få kunskap om förskollärares uppfattningar och erfarenheter av musikundervisning i förskolan. Jag har beskrivit variationer som jag uppfattat finns i de olika pedagogernas skrivna berättelser om sina erfarenheter och uppfattningar om musikundervisning och dessa beskrivningar kan inte ses som sanna eller falska. Eftersom jag ville beskriva förskollärares uppfattningar om fenomenet musikundervisning i förskolan använde jag mig av en fenomenografisk ansats.

Enligt fenomenografisk ansats ska kategorier definieras genom analysering av data. Dessa kategorier ska vara tydligt formulerade och avgränsade från varandra i en eller ett par meningar (Larsson & Holmberg, 2017). Kategorierna ska synliggöra de variationer vilket fenomenet kan förstås på, utifrån respondenternas utsagor. Man ska även visa på hur kategorierna står i *relation* till varandra och inte enbart presentera dem, som från varandra skilda, kategorier (Marton & Booth, 2000). Eftersom fokus i min

studie var att upptäcka variationer i förskollärares uppfattningar om musikundervisning konstruerade jag beskrivningskategorierna utifrån de mönster som blev tydliga i bearbetningen av min data.

Datainsamlingsmetod

Studien är en totalundersökning som vänder sig till alla kommunanställda förskollärare i en mellanstor kommun och syftar till att kunna kartlägga förskollärares uppfattningar av musikundervisning i förskolan. Studien har en fenomenografisk ansats där respondenterna har fått fylla i en kvalitativ enkät (Bilaga 2) med både förtryckta svarsalternativ samt öppna frågor där de hade möjlighet att svara med egna ord. Denna metod valdes då en intervjustudie i samma omfattning inte var möjlig inom tidsramen för detta arbete. Genom en kvalitativ enkätundersökning kunde jag nå ett större antal respondenter och på så vis få ett fylligt och brett material att utgå ifrån som gjorde det möjligt att se variationer. Enkäterna lämnades ut i tryckt form till varje verksamhet och valet att dela ut enkäterna i tryckt form stöds av Eliassons (2018) tankar om att den mänskliga kontakten kan vara en motiverande faktor för respondenterna att svara på enkäten. Man kan också skicka ut webbaserade enkäter, men den avgörande faktorn för mig var att få ett personligt möte med respondenterna för att försöka öka svarsantalet och minska bortfallet. Kontakt med respondenterna togs via förskolerektorerna då varje enskild förskollärares mailadress inte är tillgängliga för allmänheten. Jag bad rektorerna vidarebefordra det missiv jag hade bifogat till sina förskollärare. Alla fem rektorer gav mig tillstånd att åka ut till deras verksamheter och lämna ut enkäterna personligen. Genom att rektorerna informerade förskollärarna om min undersökning kunde detta också vara en bidragande faktor som gav ökat svarsantal (Eliasson, 2018).

Urval

Urvalet som gjorts för denna studie grundar sig på en vilja att beskriva variationer av förskollärares uppfattningar om musikundervisning i en hel kommun. Kommunen har ca 25,000 invånare där det finns 19 kommunala och 10 fristående förskolor. Urvalet som gjordes blev att lämna ut enkäter till alla förskollärare anställda på kommunala förskolor i den aktuella kommunen. Valet att lämna ut enkäter enbart till de kommunala förskolorna grundade sig i att det inte tidsmässigt skulle vara möjligt att hantera den mängd material som skulle blivit om enkäten lämnats ut till alla de privata förskolorna också. Antalet anställda förskollärare inom kommunen (som är yrkesverksamma och inte föräldra- eller tjänstlediga) var 113 stycken, vilket också blev antalet utlämnade enkäter. Av de utlämnade enkäterna blev 81 ifyllda, vilket utgjorde en svarsfrekvens på 72 %. Jag tror att min personliga utlämning av enkäterna bidrog positivt till att förskollärarna ville delta i studien och gjorde det mer personligt än att maila ut en webbaserad version, vilket stöds av Eliassons (2018) tes om att det mänskliga mötet kan vara motiverande för respondenterna.

Vidare så har urvalet skett genom ett *representativt* urval (Bryman, 2011) där de utbildade förskollärarna representerar en population som gör det möjligt att påvisa variationer i uppfattningar hos förskollärare som vidare kan stå som typ för andra liknande kommuner i landet. På grund av studiens syfte att kartlägga och analysera förskollärares uppfattningar om musikundervisning använde jag mig också av ett *ändamålsenligt* urval (Denscombe, 2018), där jag valde ut respondenter utifrån deras uppfattningar och erfarenheter inom det område jag ville undersöka för att få största möjliga värde ur svaren.

Genomförande

De fem förskolerektorerna i kommunen blev kontaktade både via mail och via telefonsamtal för att bli informerade om studien och ge sitt godkännande till den. Rektorerna i sin tur vidarebefordrade missivet

jag skrivit till alla sina anställda förskollärare. I missivet (Bilaga 1) framgick det att jag skulle komma ut på respektive förskola och lämna ut enkäterna och därmed erbjuda förskollärarna deltagande i undersökningen. När förskollärarna tagit del av missivet åkte jag ut och lämnade de tryckta enkäterna personligen till varje verksamhet. Jag lämnade också ett svarskuvert där alla ifyllda enkäter skulle läggas innan upphämtning. Förskollärarna informerades om tänkt upphämtningsdag, men jag ringde även i förväg dagen innan och informerade om att jag skulle komma och samla in enkäterna för att så många som möjligt skulle ha tillfälle att fylla i och lämna in sin enkät. Från utlämning av de första enkäterna till att de sista enkäterna var upphämtade hade 12 arbetsdagar gått.

Databearbetning och analys

Studien är av fenomenografisk karaktär och har också analyserats utefter fenomenografiska principer. Att analysera data ur ett fenomenografiskt perspektiv kan göras på flera olika sätt och jag har valt att analysera utifrån Dahlgren och Johanssons (2015) sju steg inom fenomenografisk analysmodell då denna var begriplig och tydlig i sina olika moment. Nedan kommer jag redogöra för vilka steg och i vilken ordning jag gjorde dessa för att komma fram till de olika beskrivningskategorierna.

Det första steget i analysen var att *bekanta mig med materialet*, vilket innebär att jag läste varje enkät flera gånger. Steg två i analysen var *kondensation*, där man vanligtvis klipper ut passager eller stycken ur materialet som innehåller de mest utstående eller betydelsefulla yttranden. I detta steg valde jag istället att färgkoda de stycken jag ansåg var relevanta. I kondensationen är meningen att få syn på olika grupper som framkommer ur dessa passager. I steg tre sker *jämförelsen* mellan de kondenserade styckena. Här görs försök att hitta likheter och skillnader i underlaget. I det fjärde steget *grupperas* de likheter och skillnader man funnit och i steg fem ska *kategorierna artikuleras* vilket innebär att man försöker finna det centrala i likheterna hos passagerna som valts ut. Steg sex innebär att man ska *namnge kategorierna*, det är genom detta det mest utmärkande i materialet blir uppenbart. Beteckningen på en kategori bör vara kärnfull då man ska försöka fånga känslan i sättet att uppfatta något. Det sjunde och sista steget innebär en så kallad *kontrastiv fas* och går ut på att granska alla stycken, eller passager, för att se om de passar in i mer än en kategori. Genom att jämföra dem med varandra blir det ofta möjligt att "slå ihop" två eller flera kategorier med varandra så att varje kategori blir ensam i sitt slag. I en fenomenografisk studie går resultatet under namnet "utfallsrum" och i resultatavsnittet kommer jag presentera de kategorier som framkommit ur min fenomenografiska analys av förskollärares uppfattningar och erfarenheter av musikundervisning. I de citat som skrivs ut i resultatavsnittet valde jag att citera respondenterna ordagrant utifrån deras enkätsvar. På vissa ställen finns understrykningar för att visa på betoningar, men dessa har respondenterna själva understrukit och jag har enbart citerat deras skrivna svar.

Forskningsetiska överväganden

Studien är genomförd med de forskningsetiska principerna i beaktning (Vetenskapsrådet, 2017). *Informationskravet* uppfylldes genom att jag tog kontakt med rektorerna både genom mail och telefonsamtal, där jag förklarade syftet med min studie. I mailet till rektorerna bifogades ett missiv som var riktat till förskollärarna i vilket det stod information om anonymitet och deltagande. Vid den personliga utlämningen av enkäterna kunde också frågor från respondenterna angående studien besvaras. Om respondenterna hade haft ytterligare frågor fanns både mina och min handledares kontaktuppgifter utskrivna i missivet. I och med att det var enkäter som lämnades ut för att få svar på frågorna innebar det att respondenterna inte nödvändigtvis behövde tacka ja eller nej till deltagande direkt till mig – som behövs

vid exempelvis intervjufrågningar. Detta innebär att också *samtyckeskravet* är uppfyllt – har respondenten fyllt i en enkät har denne också samtyckt till att delta i studien (vilket också framgick i informationen i missivet). *Konfidentialitetskravet* uppfylldes genom att varken kommun, förskolor eller deltagare har namngivits och enkätsvaren inte på något sätt kan kopplas ihop med vederbörande respondent. *Nyttjandekravet* uppfylldes genom att jag i missivet till respondenterna beskrev att enkätsvaren skulle användas i min studie.

Metoddiskussion

En kvalitativ studie behöver vara transparent i hur den är genomförd för att kunna bedömas vara av högre kvalitet och detta innebär att genomförandeprocessen måste beskrivas tydligt (Bryman, 2011). Under tidigare rubrik "Genomförande" har jag ingående beskrivit alla steg i processen med insamling av data. Under denna rubrik, Metoddiskussion, diskuteras metodvalet med syfte att öka studiens tillförlitlighet.

I studien gjorde jag det medvetna valet att använda kvalitativa enkäter. Med en fenomenografisk ansats ville jag komma åt förskollärares uppfattningar och erfarenheter om musikundervisning i förskolan. Att jag valde att konstruera en kvalitativ enkät innebar att respondenterna skriftligt fått svara på åtta öppna frågor kring fenomenet musikundervisning i förskolan. För fenomenografiska studier brukar metodvalet vanligtvis vara intervjuer och då är det fördelaktigt om intervjupersonerna är mellan 20 och 30 stycken (Larsson & Knutsson Holmström, 2017). Genom att lämna ut kvalitativa enkäter har jag försökt nå den typen av kvalitativ data som springer ur människors uppfattningar om olika fenomen, men utan att komma in på djupet av människors tolkningar vilket man kan göra vid intervjuer. Jag var vid beslutandet av metod medveten om att det sedvanliga valet var intervjuer för att genomföra en fenomenografisk studie, men jag ansåg att kvalitativa enkäter skulle tillåta insamling av bredare underlag än de antal intervjuer jag skulle ha möjlighet att genomföra inom tidsramen för studien. Om jag istället valt att genomföra intervjuer som datainsamlingsmetod hade det eventuellt varit möjligt att få mer djupgående förståelse för några pedagogers uppfattningar om musikundervisning i förskolan, gentemot de mer översiktliga uppfattningar som framkommer av den totalundersökning med kvalitativa enkäter som nu genomförts. Att använda kvalitativa enkäter kan vara ett sätt att utesluta att svaren blir påverkade av intervjuareffekten (Eliasson, 2018), men samtidigt var jag medveten om att det fanns risk för bortfall när man gör valet att ställa frågor i enkätform. Genom att erbjuda samtliga förskollärare anställda vid kommunala förskolor i en hel kommun har en tillräckligt hög svarsfrekvens försökt säkerställas för att få in tillräckligt rikt material för att upptäcka variationer, likväl som att höja studiens tillförlitlighet. Bortfallet i denna studie uppräknades till knappt 18 % och det kan såklart bero på flera olika faktorer. Jag tror att omständigheterna i samhället vid denna tidpunkt med Coronapandemin Covid-19 var en stor bidragande faktor till att flera förskollärare inte hade möjlighet till att fylla i enkäten eftersom de, som många andra, var tvungna att sjukskriva sig eller hade tidsbrist på grund av hög arbetsbelastning. Att ha en god tillförlitlighet, eller reliabilitet, i studien innebär att man bör kunna genomföra studien igen och få fram liknande resultat givet att det genomförs under så likartade förhållanden som möjligt (Eliasson, 2018). Eftersom denna studie är en totalundersökning av en hel kommuns förskollärare kan man anta att reliabiliteten är tillräcklig trots att visst bortfall förekom och att det skulle framkomma samma typer av variationer i respondenters svar om studien genomfördes igen. Validitet är också något som ska kontrolleras vid genomförandet av denna typ av undersökningar. Med validitet menas undersökningens giltighet – har det som skulle undersökas verkligen undersökts? (Eliasson, 2018). I denna studie har en kvalitativ enkät med fenomenografisk analysmetod använts, i

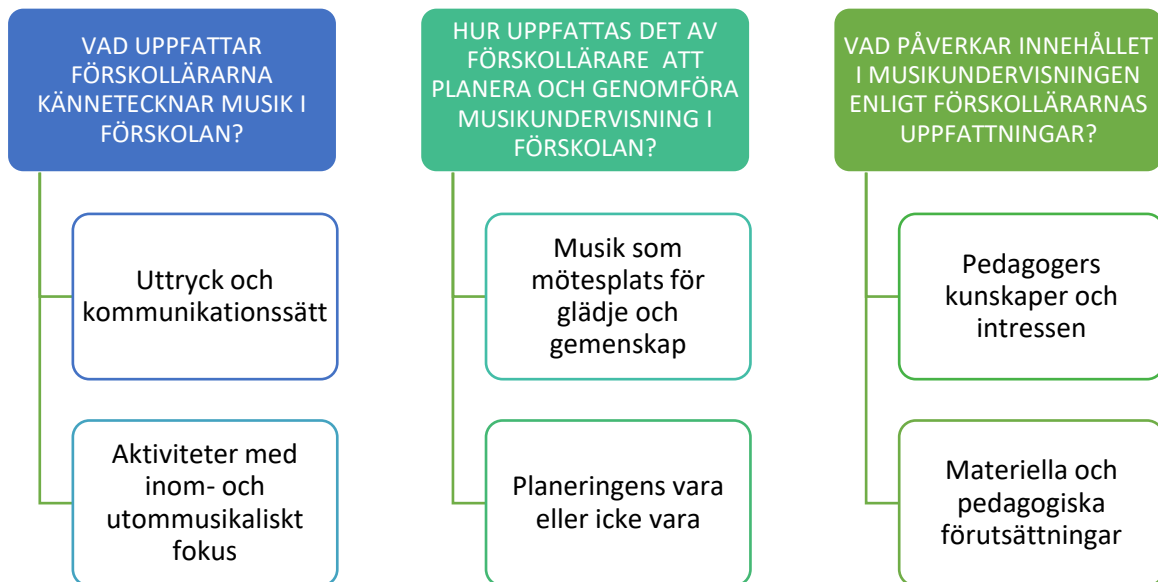
syftet att få svar på vilka variationer av uppfattningar och erfarenheter förskollärare har i en hel kommun och sedan kunna analysera och kategorisera dessa. Att lämna ut en kvalitativ enkät som tillät öppna och egenkonstruerade svar gav respondenterna möjlighet till att dela med sig av sina uppfattningar och erfarenheter kring musikundervisning som fenomen, vilket i teorin gör studien giltig – valid – för sitt syfte. För att underlätta för respondenter att besvara frågorna i enkäten utformades de så tydligt som möjligt för att kunna ge en så god bild som möjligt av deras utsagor. Det som dock inte går att påverka är om respondenterna verkligen skriver sina sanna uppfattningar eller erfarenheter, vilket kan sänka studiens validitet något. Det som dock talar för god validitet i denna studie är att det under analysarbetet av det empiriska materialet har varit möjligt att konstruera kategorier utifrån återkommande begrepp som fanns att hitta i empirin, vilket indikerar att respondenterna i stort har kunnat tolka och besvara de frågor som var ställda. Genom detta har det varit möjligt att synliggöra olika uppfattningar som framträdde hos förskollärare i den aktuella kommunen och resultatet som framkommit kan tjäna som exempel för andra förskollärare att kanske känna igen sig i och dra nytta av i sitt arbete med musik i förskolan.

Fördelar med att använda enkäter är att det inte blir lika stor tidsåtgång till att samla in material som vid intervjuer, detta även om man – som jag – väljer att lämna ut enkäterna personligen. Jag tror att min personliga utlämning av enkäterna bidrog positivt till att förskollärarna ville delta i studien och gjorde det mer personligt än att maila ut en webbaserad version. Detta tillvägagångssätt stöds av Eliassons (2018) tes om att det mänskliga mötet kan vara motiverande för respondenterna. Att göra en enkätundersökning ger också respondenterna möjlighet att själva välja vid vilken tidpunkt de vill och har tillfälle att besvara dem. En annan fördel är att respondenterna får samma frågor i exakt samma ordningsföljd. Om man genomför intervjuer kan frågorna lätt omformuleras från gång till gång och ställas i olika ordning (Bryman, 2011; Denscombe, 2018).

Denscombe (2018) lyfter att respondenter kan uppleva att det är begränsande och eventuellt frustrerande att enbart fylla i svarsalternativ i förtryckta rutor, vilket kan ses som en nackdel i användandet av enkäter. Denna nackdel har försökt undvikas genom att variera öppna svarsalternativ med förtryckta flervalsfrågor. Andra nackdelar med enkätundersökningar kan vara att man inte finns närvarande för att besvara respondenters eventuella frågor, samt att man som bedrivare av studien inte har möjligheter att ställa följdfrågor. I det missiv som skickades ut till respondenterna uppgavs kontaktuppgifter vilket är ett sätt att utesluta nackdelen med att inte närvara under den tid respondenterna besvarade enkäten. Ännu en möjlig nackdel kan vara att respondenterna tröttnar på enkäten om frågorna inte fångar deras intresse, vilket kan resultera i att enkäten blir ofullständigt ifylld (Bryman, 2011). Brymans påstående skulle eventuellt kunna stämma då några av enkäterna i undersökningen var partiellt ifyllda. Denna företeelse är inget som är påverkbar men genom att lämna ut så pass många enkäter att materialet ändå skulle bli tillräckligt trots eventuellt bortfall undveks denna nackdel. Efter att ha ställt fördelar och nackdelar mot varandra i valet av metod kan detta ses som en rimlig medelväg.

Resultat

I denna del avser jag att redogöra för det resultat som framkommit av bearbetningen av det insamlade materialet. Utifrån respondenternas svar i enkätundersökningen framkom en rad olika kategorier. Dessa kategorier kommer att presenteras utifrån det syfte och de forskningsfrågor jag har baserat hela studien på. Syftet med undersökningen var att analysera och kategorisera förskollärares uppfattningar och erfarenheter av musikundervisning i förskolan. Eftersom det är tre forskningsfrågor jag utgått ifrån kommer detta avsnitt vara uppdelat i tre delar kopplat till frågorna: *Förskollärares uppfattningar om vad som kännetecknar musik i förskolan*, *Förskollärares uppfattningar av planering och genomförande av musikundervisning i förskolan* samt *Faktorer som enligt förskollärarnas uppfattningar påverkar innehållet i musikundervisningen*. Nedan finns en figur som tydligt visar på de variationer av kategorier som framkommit av den fenomenografiska analys som gjorts i förhållande till de forskningsfrågor som var ställda.



Figur 3. Redovisning av studiens forskningsfrågor samt kategorier som framkommit ur materialet och hur dessa förhåller sig till varandra.

Förskollärares uppfattningar om vad som kännetecknar musik i förskolan

Under denna rubrik kommer de begrepp som respondenterna kopplade till musikundervisning redovisas, och detta är min tolkning av vad förskollärare kännetecknar som musik i förskolan.

Uttryck och kommunikationssätt

Flertalet respondenter beskrev uppfattningar om musik i förskolan som ett sätt för barnen att uttrycka sig och kommunicera på. Många av respondenterna refererade till "de hundra språken" i sina enkätsvar som grundar sig i en pedagogik etablerad i Italien, Reggio Emilia-pedagogiken. Detta har jag tolkat som

att dessa förskollärare ser musik som ett kommunikationsverktyg och något som barn har rätt att ta del av under sin vistelse på förskolan. Flera pedagoger uttryckte också att musikundervisning har börjat innefatta även tekniska hjälpmedel, så som iPads och projektorer, och att dessa enligt förskollärarna möjliggör nya sätt för barnen att uttrycka sig i och uppleva musik. Det fanns också uppfattningar om musik som ett sätt att uttrycka och framkalla känslor hos barnen, där musiken enligt förskollärarna i vissa fall kunde agera stämningshöjare eller bidra till lugn atmosfär. Flera respondenter beskrev situationer i undervisningen där de ville att barn skulle få möjligheter att möta olika typer av musik för att visa på en variation som kan finnas i fenomenet musik i förskolan.

En möjlighet för barnen att hitta och känna trygghet i sitt sätt att uttrycka sig genom musik. Ökad kunskap inom ämnet och ju fler olika sätt de får använda sig av musik som uttrycksätt, desto större chans att hitta just deras eget sätt och känna trygghet i det. (Respondent 41)

[Musikundervisning är] Att få uppleva musik på olika sätt och olika sammanhang. Rytmik och sång, men även få glädjen i att vara producent till musik och ljud via instrument eller tekniska hjälpmedel. (Respondent 27)

Citaten ovan visar på förskolläraernas övertygelse om vikten av att presentera musik på flera olika sätt för att ge barn de bästa förutsättningarna för personlig utveckling inom ämnet, både genom trygghetskapande men också genom att barnen ska ges möjlighet att forma sina egna uttryck i musik på olika sätt.

Musik är ett sätt att kommunicera/uttrycka sig. Det ska inte bara vara en sångstund en gång i veckan där vi tar fram instrument barnen ska prova på, utan det ska hållas levande i allt vi gör. (Respondent 67)

[Musikundervisning är] När barn erbjuds instrument i form av gitarr med mer, inte bara en sångpåse med sånger. (Respondent 2)

Citaten ovan tyder på att dessa förskollärare verkar vara av den uppfattningen att musik är något mer än "bara" sånger. Uttalandena säger något om vad musikundervisning inte bör reduceras till, men där ges inga tydliga exempel på vad denna utökade undervisning inom ämnet skulle innehålla mer än att barnen skulle bli erbjudna, som jag tolkar det, musikundervisning där det spelas gitarr. Kanske grundar sig dessa uttalanden på egna erfarenheter eller kollegors erfarenheter av otillfredsställande musikundervisning eller att pedagogers privata inställning till vad musik är speglar deras uppfattning av vad musik i förskolan ska innehålla. Enligt min tolkning uppfattar förskollärarna att musik som uttrycks- och kommunikationssätt innefattar både att skapa musik med ett eget uttryck med olika hjälpmedel samt att erfa musik som upplevelser av olika slag genom mötet med olika instrument och medier.

Aktiviteter med inom- och utom-musikaliskt fokus

Under denna rubrik har jag tolkat vad pedagogerna uppfattar kännetecknas som musik enligt ett par begrepp som i avsnittet om tidigare forskning redogjordes för enligt Ylva Holmbergs (2012b) benämningar om inom- och utom-musikaliska mål med musikundervisning.

I enkätsvaren framgår att det finns stora variationer när det gäller uppfattningar om fokus för musikundervisningen i verksamheterna. Från att inte ha något speciellt fokus alls till att fokusera på språkutveckling till att fokusera på mål som rytm, sång och rörelse. Många vittade om att fokus för musikundervisningen var av språkfrämjande karaktär, bland annat eftersom förskollärarna uttryckte uppfattningar om att sångtexter hjälper barnen att få förståelse för nya begrepp. I flera enkätsvar skrevs det också ut att stödtecken användes för att tydliggöra begrepp och ge barnen förutsättningar att få ett rikare språk förutom det verbala. Detta tyder på att förskollärarna skulle kunna ha ett utom-musikaliskt fokus med musikundervisningen. Majoriteten av respondenterna nämner musik simultant med glädje, vilket kan ge intrycket av att mål för undervisningen kan vara att påverka sinnesstämningar och känslor, en förskollärare skriver: "Ett roligt inslag i samlingen" (Respondent 29). Flera av respondenterna beskriver också uttrycket "rörelseglädje" i sina utsagor, vilket säger något om att de är av den uppfattningen att man med musikens hjälp skulle kunna inspirera barnen till att röra sig till musik och samtidigt känna glädje i aktiviteten. Även denna inringning av musikundervisning kan tyda på ett utom-musikaliskt fokus. Slutligen verkar en vanlig inriktning på musikstunder i förskolorna vara att använda musik eller framförallt sång som ett förstärkande inslag, utifrån det som förskollärarna beskriver i sina berättelser. Detta beskrev pedagogerna gjordes när de och barnen arbetade med olika projekt- eller te- maarbeten. Flera av förskollärarna beskrev i sina enkätsvar att de medvetet använde sånger som hör till vissa teman som är aktuella för det arbete de utför vid tidpunkten, ett exempel är nedan skrivna citat:

Vi sjunger sånger utifrån de projekt vi arbetar med. Just nu har vi ett projekt som handlar om fiskar. Då sjunger vi fisksånger och använder oss av rekvisita, stödtecken för att förstärka språket. Vi använder också digitala verktyg i undervisningen till exempel Ipad där vi spelar upp fisksånger med QR-koder. Även projektorn används vid dans/rörelsesånger som vi spelar upp. Ibland använder vi instrument vid musikstunderna. (Respondent 14)

I slutet av detta citat framkommer också en beskrivning av att digitala verktyg används i musikundervisningen för att förstärka upplevelsen av musiken, som jag tolkar det. Ipad och projektor blir enligt förskollärarnas uppfattningar hjälpmedel och en förlängning av deras försök att ge barnen musikupplevelser i olika former kopplat till de projekt som är aktuella i verksamheten.

De inom-musikaliska fokusområden som framkom ur enkätsvaren var även de varierade. Hög andel av respondenterna beskrev att musikundervisningen ofta innehåller rytmik, dans och rörelse. Ibland beskrevs detta kopplat till hälsofrämjande aspekter, men det huvudsakliga målet utifrån dessa redogörelser verkar vara att erbjuda barnen varierade möten med musik som fenomen. I det inom-musikaliska fokus som framgår av vad förskollärare beskriver står sång högt upp på listan, tätt följt av instrumentspel. Det framgår dock inga specifika förklaringar av *vad* som fokuseras inom till exempel instrumentspel – så som takt, rytm, tempo, tonart etcetera - bara att detta är en del av den musikundervisning som förskollärare beskriver äger rum i verksamheterna. Det som skiljer sång och instrumentspel åt från rytmik, dans och rörelse är att respondenterna återger att de använder fler hjälpmedel och redskap för att undervisa i det sistnämnda. Gemensamt för de två olika fokus som beskrivits ovan är att pedagogerna, enligt min tolkning, strävar efter att ge barnen en varierad undervisning oberoende av inom- eller utommusikaliskt mål med undervisningstillfällena. De begrepp och företeelser som framkommit ur respondenternas enkätsvar tolkar jag som deras sätt att uppfatta vad som kännetecknar musik i förskolan.

Förskollärares uppfattningar av planering och genomförande av musikundervisning i förskolan

Inledande i detta avsnitt presenteras förskollärares uppfattningar kring att planera och genomföra musikundervisning i verksamheterna. Där framgår det att musiken enligt förskollärarna ses som en gemensam mötesplats för glädje. Vidare presenteras planeringens varande eller icke-varande, där det utifrån respondenternas berättelser blir tydligt vilken inriktning musikundervisningen får och vilken plats den tillskrivs.

Musik som mötesplats för glädje och gemenskap

Mer än hälften av respondenterna beskrev musiken som en källa till glädje och gemenskap, vilket lyftes fram på flera ställen i enkätsvaren. Flera av respondenterna i undersökningen uppfattade stunderna av musikundervisning lustfylld eftersom de ansåg att musik skapade glädje och gemenskap. Enligt mina tolkningar verkar musiken spela en viktig roll för trivsel och samhörighet enligt de uppfattningar som framkom. Det var också flertalet respondenter som efterfrågade mer av den typen av musik som var av gemensam karaktär i sina enkätsvar. Många beskrev dessa aktiviteter som "hela huset sjunger" eller "storsamling". Även detta tyder på att respondenterna är av den uppfattningen att musiken sammanbinder och kanske inspirerar till att ha fler musikundervisningstillfällen. Att ha musikundervisningen som mötesplats skrivs också ut i några respondenters svar som någon typ av kravlöst möte med musiken, där samhörighet och gemenskap är målet för aktiviteten. Det framställs utifrån förskollärarnas berättelser som att alla kan delta i dessa möten oberoende av tidigare erfarenheter eller kunskaper, oavsett om man är barn eller pedagog. En uppfattning som också framkommer av respondenters beskrivningar om musik som mötesplats är att det främjar barns möte med det svenska språket i verksamheter där flerspråkigheten är utbredd. Nedan följer ett par citat som visar på dessa uppfattningar:

Musiken blir en mötesplats där vi kan främja språket i en verksamhet som har flera olika modersmål. Den skapar glädje och gemenskap.(Respondent 81)

Musik är något som förenar och inte sätter press då det inte finns rätt eller fel. Ett sätt att uppleva glädje tillsammans.(Respondent 1)

Planeringens vara eller icke vara

Frågan om hur respondenterna uppfattade planering av musikundervisning utefter läroplanen var den fråga som hade flest svarsbortfall av alla frågor i enkäten, cirka en femtedel hade lämnat blanka svar. Jag har tolkat det som att de respondenter som valt att inte svara antingen inte planerar för musikundervisning alternativt att de inte har kunnat formulera hur de känner inför detta. Många av respondenterna beskrev att de planerar musikundervisningen utifrån det som är aktuellt i temaarbeten och sa sig "väva in" sånger med mera för att styra undervisningen i den riktningen. Det framkom också av förskollärarnas framställningar att musikundervisningen planerades utifrån barnens intressen och pedagogernas observationer av barnens egenvalda aktiviteter. Vidare så fanns det en handfull respondenter som uttryckte att de specifikt planerade in musikundervisning där rytm, takt och instrumentspel var målet för undervisningstillfällena. Det fanns respondenter som uttryckte att musikundervisningen kunde syfta till att låta barnen testa olika instrument eller digitala verktyg för att få erfara hur det är att skapa egen musik, några exempel citeras nedan.

Musik är en viktig del i allt vi gör. Jag planerar musikundervisningen utifrån läroplanens mål och de projekt vi arbetar med. Viktigt att de [barnen] får möta musik i olika former. Att undervisningen är varierad. (Respondent 14)

Det är otroligt spännande att få uppleva barnens delaktighet och väcka nyfikenhet hos dem när man gör en grovplanering till själva stunden då man "presenterar" nya händelser, sånger eller drama. Musik skapar glädje! (Respondent 49)

Det var en relativt stor andel av respondenterna som beskrev att de *inte* planerade för musikundervisning, närmare en fjärdedel. Vissa uppfattade det inte som nödvändigt att planera för sådana aktiviteter eftersom de borde komma spontant under den dagliga verksamheten. Andra respondenter uttryckte att brist på planeringstid var en stor bidragande faktor till varför planering för musikundervisning inte genomfördes. Samma respondenter uttryckte också att de önskade mer tid för just planering, då de ansåg att musik ju är en viktig del av förskolans verksamhet. Nedan finns exempel utskrivna av respondenter vars planering av musikundervisning inte genomfördes:

Vi planerar inte musikundervisning med de små barnen. Det får ske mer spontant under dagen. Till exempel under samling, projekt, vid sagoläsning och så vidare. (Respondent 11)

Vi ska ge barnen utrymme för musik, men även dans. Sångsamlingarna har blivit mer spontana. Planeringstiden räcker inte alltid tyvärr. (Respondent 10)

Vi får väldigt lite tid för planering men vi får in mycket av vad läroplanen beskriver. Jag skulle vilja ha ännu mer tid för att tänka igenom aktiviteterna. Det blir lätt att det "går på rutin". (Respondent 8)

Det fanns beskrivningar som tydde på att pedagogerna uppfattade att det var deras egna och kollegors intressen som avgjorde om det specifikt planerades för musikundervisning eller inte. Det framgick av flertalet respondenter att de inte planerade musikundervisning som ett enskilt moment eller ämne i sig för de fann att läroplanen var för diffus i sin beskrivning av måluppfyllelse inom musik. Vidare framkom uppfattningar om svårigheter att tolka vad som egentligen hör till musik som ämne eller vad som ska ingå i undervisningen utifrån respondenternas skrivna svar.

Har inte planerat så mycket musikundervisning... Detta då vi har en i arbetslaget som är väldigt duktig på detta. Det faller sig naturligt att det ofta blir hen som gör det. (Respondent 44)

För mig personligen är det jobbigt att planera för musikundervisning då jag hellre håller mig till andra intressen. Tur att vi som arbetslag kompletterar varandra! (Respondent 48)

Jag har ingen upplevelse av att planera musikundervisning utefter vad som står i läroplanen. Det är så sällan musikstunder har en koppling till läroplanen... (Respondent 81)

Tycker inte att det är mycket i läroplanen som har en direkt och tydlig koppling till de estetiska uttrycksformerna. Men man kan använda sig av de estetiska uttrycksformerna som verktyg för att nå många av målen i läroplanen. (Respondent 41)

Å andra sidan fanns det respondenter som uppfattade att läroplanens framskrivning av musikundervisning gav stort tolkningsutrymme, vilket de beskrev som en tillgång snarare än begränsning:

Målet som finns nedskrivet kring musik [i läroplanen] är väldigt vitt och tycker jag ger stor frihet för oss pedagoger när vi planerar musikundervisning. Det är en uttrycksform som ger oss oändliga möjligheter till roliga och utvecklande aktiviteter. Tänker man bara lite utanför boxen kan man göra mycket. Det gäller att inte se begränsningar utan möjligheter. (Respondent 75)

Sammantaget är det tydligt att planering av musikundervisning uppfattas på olika sätt av respondenterna då det i vissa fall verkar vara en självklar prioritering i planerandet av verksamheten i stort. I många fall fanns redogörelser för att musikundervisning användes ämnesintegrerat med ämnen som språk och projektarbeten för att, enligt respondenterna, erbjuda barnen en varierad undervisning med musik som både intrycks- och uttrycksskapande medel. För andra respondenter uttrycktes planeringen av musikundervisning inte vara prioriterad på grund av bristande kunskaper eller intressen, otillräcklig planeringstid eller svårigheter med att tolka läroplansmålen inom musik.

Faktorer som enligt förskollärarnas uppfattningar påverkar innehållet i musikundervisningen

I den här kategorin fanns det flera faktorer som respondenter uppfattade som avgörande för hur innehållet i musikundervisningen påverkas. Inledande förklaras respondenternas uppfattningar om hur pedagogers kunskaper och intressen kan styra vad som ingår eller uteblir i musikundervisningen. Efter detta beskrivs vilka förutsättningar förskollärare uppfattar krävs för att bedriva musikundervisning eller förutsättningar som förskollärare uppfattade saknades för att kunna genomföra musikundervisning på ett önskvärt sätt.

Pedagogers kunskaper och intressen

Det som respondenterna nästan uteslutande uppgav som faktor för påverkan av musikundervisningens innehåll var pedagogernas kunskap – eller okunskap - om musikämnet. Beskrivningarna tydde på att pedagoger som hade kunskaper om ämnet uppfattade det som lättare att undervisa i musik. De hade också mer utförliga förklaringar om vad musikundervisningen kunde innehålla än respondenterna som ansåg att de inte hade kunskaper om musik som ämne. Kunskaper inom ämnet verkade utifrån förskollärarnas beskrivningar också ha en stärkande effekt på deras självförtroende att både planera och genomföra musikundervisning med målinriktat innehåll. Okunskap om musik som ämne uppfattades som en hämmande faktor då flera respondenter beskrev osäkerhet inför att kunna sjunga eller vara en inspiration för barnen på grund av att de inte kände förtrogenhet med sin egen förmåga.

Det fanns en tydlig efterfrågan bland respondenterna att någon i kollegiet skulle kunna spela gitarr, eftersom det fanns en stark övertygelse hos respondenterna att man på ett bättre sätt skulle kunna levandegöra musiken och få lättare att engagera barnen i sin musikundervisning med gitarr eller annat instrument som hjälp.

Jag kan uppleva att om någon pedagog kan spela ett instrument kan det främja undervisningen då jag upplever att barnen dras med mer i musiken då. (Respondent 81)

Att ha kollegor som utövar något instrument gynnar verkligen [musikundervisningen]! (Respondent 29)

En sak som hämmar [musikundervisningen] är att ingen i vårt arbetslag spelar något instrument. (Respondent 58)

Det som hämmar musikundervisning är osäkerhet och inkompetens hos pedagoger. Om pedagogen inte "gillar" eller "inte kan" hålla på med det på grund av att man inte kan spela instrument. (Respondent 24)

Dessa citat säger något om förskollärares vilja att ha kunskap inom musiken för att kunna höja undervisningens kvalitet. Följaktligen verkar det också vara en längtan eller önskan från många att fler inom kollegiet ska besitta kunskaper som innefattar att spela ackompanjerande instrument för att inspirera både barn och varandra som kollegor att tillföra något "extra" till musikundervisningen.

Önskar att jag kunde spela gitarr, det ger så mycket i musikundervisningen. Samt att jag skulle vilja få mer kompetensutveckling inom ämnet för att få påfyllning av idéer. (Respondent 74)

Av respondenternas utlåtanden hade de flesta önskningar om att "någon kollega" skulle kunna spela gitarr eller annat instrument, men det fanns bara två respondenter som uttryckte att de själva skulle vilja ha den kunskapen. Ansvar för musikundervisningens levandegörande genom ackompanjerande instrument verkade således läggas över på varandra som kollegor snarare än att ta ansvar för detta personligen.

Ur enkätsvaren framkom uppfattningar om att pedagogers personliga intressen kan avgöra huruvida musikundervisning blir prioriterad eller inte.

Pedagogers intresse kan främja eller hämma musikundervisningen. Jag är verkligen inte intresserad av musik, har aldrig varit. Har sångstund när jag måste, annars inte. (Respondent 48)

Det som främjar musikundervisning är om pedagogerna själva tycker om musik så att de kan utmana barnen att tycka om musik av olika slag. (Respondent 30)

När vi vuxna är engagerade och tycker att det är roligt så främjar det musikundervisningen. Det främjar också när vi får utbildning eller inspiration på olika sätt. Det hämmar när man inte känner att man har kunskap. (Respondent 6)

Ur ovan angivna citat kan man utläsa variationer mellan inställningen till musik. Det fanns å ena sidan beskrivet en önskan att få utbildning inom musik för att bli inspirerad till att bedriva god kvalitet på musikundervisning samt för att stärka sitt självförtroende att leda musikundervisningen samtidigt som det å andra sidan verkade finnas en ovilja hos vissa respondenter att behöva undervisa i musik över huvud taget.

Materiella och pedagogiska förutsättningar

Faktorer som respondenterna uppfattade hade en påverkan på musikundervisningen var tillgången till eller bristen på materiella hjälpmedel. Hjälpmedlen kunde vara instrument till barn och pedagoger samt tekniska hjälpmedel så som iPads, datorer, projektorer, musikspelare och högtalare. Det fanns en uppfattning om att tillgången till dessa material hade en positiv inverkan på hur musikundervisning kunde bedrivas. Det var också uttalat att tekniska hjälpmedel uppfattades som en inspirationskälla för flera

respondenter då de ansåg att de underlättade planeringen av musikundervisning. På grund av att det finns olika anpassade applikationer för surfplattor eller koreograferade rörelsesånger på Youtube ansågs det av respondenterna vara ett enkelt sätt att variera musikundervisningen. Tillgång till barninstrument och instrument för vuxna – så som maracas och trummor - beskrevs också som en förutsättning för att kunna bedriva en varierad musikundervisning i verksamheterna.

Lika gynnande som tillgången av musikaliska hjälpmedel ansågs vara, uppfattades också bristen på desamma hämmande enligt de respondenter vars verksamheter hade bristande tillgång till olika hjälpmedel. Flera respondenter beskrev dålig internetuppkoppling som en faktor som störde undervisningen i den mån att det var svårt att få flyt i aktiviteterna. Det fanns också uppfattningar om att bristen på barninstrument gjorde att personalen kände att det fanns för dåliga förutsättningar för att bedriva musikundervisning på ett sådant sätt som de önskade.

Övriga faktorer som respondenterna beskrev påverkade innehållet i musikundervisningen var barngruppernas storlek. Det framgick att för stora barngrupper ofta uppfattades som ofokuserade undervisningstillfällen med för höga ljudnivåer, vilket i sin tur kunde bidra till försämrad arbetsmiljö för både barn och pedagoger. Som jag tolkar det kände dessa respondenter inte att de kunde utföra planerade aktiviteter inom musik på det sätt som de önskade på grund av att barngruppernas storlek hade för stor negativ påverkan på vad som var möjligt att genomföra och inte. Det fanns emellertid också beskrivningar av barngruppens storlek i positiv bemärkelse för innehållet i musikundervisningen, där respondenter beskrev att musiken är tacksam i det avseendet att alla kan delta i den utan förbehåll.

Ur många respondenters enkätsvar framgick en önskan om mer kontinuerlig kompetensutveckling för att få inspiration och stärka sina kunskaper i musikundervisning.

Jag skulle önska mer kompetensutveckling för oss pedagoger så vi känner trygghet i ämnet. Jag skulle vilja arbeta mer med olika instrument men kunskapen tryter. (Respondent 27)

Ur analysen av materialet framkom att 90 % av respondenterna uppgav att de hade haft musik i sin förskollärautbildning, men bara 20 % av respondenterna uppgav att de hade fått kompetensutveckling inom musik på sina nuvarande arbetsplatser. Detta visar på att nästan alla respondenter fått en grund i musikutbildning men väldigt få har fått möjlighet att vidareutveckla sina musikaliska förmågor i form av fortbildning och kompetensutveckling.

Diskussion

Syftet med denna undersökning var att kartlägga och analysera förskollärares uppfattningar och erfarenheter av musikundervisning i förskolan. Det empiriska materialet har analyserats utifrån en fenomenografisk ansats för att kunna besvara de forskningsfrågor studien baseras på om vad som kännetecknar musik i förskolan enligt förskollärares uppfattningar, hur det uppfattas av förskollärare att planera och genomföra musikundervisning samt vilka eventuella faktorer som kan påverka innehållet i musikundervisningen enligt förskollärares uppfattningar. I denna diskussionsdel kommer de tre frågeställningarna diskuteras utifrån det empiriska materialets resultat i förhållande till tidigare forskning inom området.

Vad som kännetecknas som musik i förskolan

Det som kännetecknar musik i förskolan utifrån det empiriska materialet är att musik ofta uppfattas som ett medel för kommunikation. Det framgår av förskollärarnas berättelser att de uppfattar musik som ett sätt för barn att uttrycka sig, både genom instrumentspel men också genom dans eller digitala enheter. Förskollärare antydde genom sina beskrivningar att musik som kommunikationsmedel innefattar ett möte mellan musik som fenomen och barnen. Förskollärarna beskrev att de erbjöd både sång och dans vid sina musikstunder. Undervisningen kunde också enligt förskollärarna innefatta instrumentspel och rytmövningar. Det blev utifrån resultatet tydligt att förskollärare återkommande redogjorde för att de använde digitala enheter kontinuerligt även i musikundervisningen. Detta beskrevs av förskollärarna som ett sätt för dem att ge barnen både intryck av musik i form av koreograferade videos att dansa till eller annat innehåll som var till för "konsumtion" samt för att ge barn möjlighet att uttrycka sig i musik – så som att skapa egen musik via anpassade applikationer. Enligt min tolkning av det som framkommit av enkätsvaren var förskollärarna av den uppfattningen att ett varierat innehåll i musikundervisning med flera olika intryck om vad musik kan vara kunde leda till att barnen blir inspirerade till att skapa egna uttryck i musik. Några av förskollärarna uttryckte dock ett missnöje med att musikundervisning ofta reduceras till bara sångstunder och önskade att det till större del även skulle innehålla flera aspekter av musik som fenomen. Dessa uppfattningar överensstämmer med Holmbergs (2012b) och Södermans (2012) beskrivningar av att musik som fenomen är komplext och kan innefatta väldigt många olika aspekter beroende på vem som nyttjar eller utövar den. Detta kan tolkas som att förskollärare i studien ville ge barnen *intryck* av musiken för att de sedan skulle kunna ge *uttryck* för musik. Det är intressant, eftersom Uddén (2001) efter att ha analyserat förskolans styrdokument kommit fram till att läroplanen (Skolverket, 1998) tydligare bör beskriva att musik inte bara är ett uttryckssätt utan att musik även innefattar intryck som leder till en inre process hos individerna. Trots att läroplanen – än idag - alltså inte på ett tydligt sätt ger begreppet intryck plats, verkar ändå förskollärare i studien uppfatta musik som något som är viktigt att få intryck av för att sedan kunna skapa uttryck från.

Vidare uppfattas musik enligt förskollärarna som ett användbart redskap för att kunna uppfylla läroplansmål i andra ämnen, så som språk och matematik. Dessa uppfattningar stämmer överens med bland annat Holmbergs (2014) perspektiv på ett utom-musikaliskt innehåll i musikundervisningen. Förskollärarna i studien beskrev att de kontinuerligt och medvetet använde musik i ett språkfrämjande syfte, ofta integrerat med rådande tema- eller projektarbete som var aktuellt i verksamheten. Enligt Pramling Samuelsson et al. (2009) måste musiken i förskolan få en egen plats och bli ett självständigt mål för undervisningen, eftersom de anser att lärande i förskolan inte bör reduceras till de teoretiska ämnena. Förskollärarna i studien nämnde dock inte att de såg musik som medel för annat lärande som negativt,

snarare framkom uppfattningen av att använda musik som redskap för lärande inom andra ämnen som positivt då de beskrev att de kunde "väva in" många läroplansmål i en aktivitet. Denna metod, att ämnesintegrera musik med andra ämnen, uttrycker både Pramling Samuelsson et al. och Denac (2009) som ofördelaktigt för lärande inom musik då förskollärares fokus flyttas från utvecklingsprocessen i musik till att fokusera på måluppfyllelse i de övriga ämnena. Det fanns emellertid beskrivningar av musik som mål med undervisningen utifrån förskollärares utsagor, där sång och instrumentspel tillsammans med rytmövningar verkade utgöra fokus för aktiviteten, och detta stämmer in på Holmbergs (2014) beskrivning av ett inom-musikaliskt mål med musikundervisning. Det som inte framgår i förskollärarnas skildringar om vad som de uppfattar kännetecknar musik är specifika förklaringar till vad som fokuseras när en musikaktivitet som till exempel instrumentspel äger rum. Det som jag inte kunde utläsa ur något enkätsvar var beskrivningar av fokus på takt, tempo, tonart eller andra musikbetonade begrepp kopplade till de inom-musikaliska undervisningstillfällena. Kanske kan detta bero på att pedagoger inte har kunskaper om vilka begrepp som är kopplade till musik och instrumentspel och som kan göras till mål för lärande. Denna hypotes stärks av Lagerlöf och Wallerstedts (2018) och Pramling Samuelssons et al. (2009) uppfattningar om att det är vanligt förekommande hos pedagoger som har bristande ämnesadekvat språk att inte kunna uttrycka vad de gör och varför. Pramling Samuelsson et al. förespråkar att pedagoger bör sträva efter att utmana barnen i sitt lärande genom att använda varierade uttryck för de fenomen som äger rum i verksamheten och menar därför att det är av stor vikt att förskollärare använder ett relevant språk i sin undervisning. Lagerlöf och Wallerstedt (2018) hävdar vidare att pedagogers syn på vad musikundervisning i förskolan är, är viktigt mål för kompetensutveckling för att musikundervisningen ska kunna gynna barnens lärande inom ämnet.

Flera av förskollärarna beskrev att de var av den övertygelsen att musik skapar glädje, och att man kan använda musik för att styra stämningen i barngruppen. Detta kan kopplas till Niensens (2006) beskrivning av musikens olika dimensioner. Att använda musik för att påverka sinnesstämningar kan ses utifrån musikens emotionella dimension, där känslor kan framkallas eller förmedlas genom musik. Slutligen kan förskollärarnas beskrivning av vad som kan känneteckna musik i förskolan ytterligare kopplas till de dimensioner som Nielsen har utvecklat. Den kinestetiskt-kroppsliga dimensionen att röra sig till musik eller skapa musik med kroppen verkar i de flesta verksamheter vara vanligt förekommande enligt det som framgår av enkätsvaren. Den akustiska dimensionen verkar man också beröra eftersom förskollärarna beskrev att de ville ge barnen ett varierat möte med vad musik kan vara och hur det kan låta. Den existentiella dimensionen som kan handla om viljan att delta i musiksammanhang uttrycker förskollärare också att de eftersträvar genom att försöka inspirera barnen till egna uttryck inom musik. Det som inte framgår av förskollärarnas berättelser är musikens strukturella dimension, som innefattar musiken grundstenar: Rytm, melodi, harmoni, klangfärg, dynamik, takt, puls, tempo och tonhöjd. Det enda av dessa begrepp som framkommit av förskollärarnas beskrivelser är "rytm" som ofta benämndes tillsammans med rörelseaktiviteter. Förskollärarna i studien gav inga andra exempel på musikaliska begrepp som innehåll i sin musikundervisning. Detta har jag tolkat som att förskollärare skulle kunna besitta för lite kunskap om vad som ingår i musikens grundstenar och att dessa begrepp, som är så starkt sammankopplade med vad musik som fenomen är, inte har fått betydelse i förskollärares utbildning och/eller fortbildning. Avslutningsvis verkar det som att förskollärarna i studien är av samma uppfattning som Nielsen (2006) och Holmberg (2014) att musik kan uppfattas på flera sätt beroende på vem som utövar den och vilka förutsättningar vi har för att möta den.

Planering och genomförande av musikundervisning

Det framstår som att musikundervisning i förskolan var lite av en vattendelare när det kommer till förskollärares vilja, förmåga och förutsättningar att planera inför dessa tillfällen. Det fanns beskrivningar om planering som syftade till att använda musik som verktyg för att komma åt måluppfyllelse inom andra ämnen så som språk och matematik, men det fanns också en uppfattning hos vissa förskollärare att planering för musikundervisning inte behövdes utan är något som bör ske spontant i verksamheten. Enligt Lagerlöf och Wallerstedt (2018) har förskollärares kunskaper om musik som har stor påverkan på vilken plats musiken ges i verksamheten, då förskollärare med goda ämneskunskaper inom musik verkar tendera att ge musik en mer betydande plats i verksamheten till skillnad från förskollärare som inte besitter kompetens inom ämnet. Man kan då dra en eventuell slutsats att de förskollärare i denna undersökning som medvetet valde att inte planera enskilt för musikundervisning inte har tillräckligt med kunskaper kring musik som ämne för att förstå betydelsen av densamma, samt att de också skulle kunna sakna intresse för att söka vidare kunskap. Det var relativt få förskollärare som specifikt uttryckte att de planerade musikundervisning med musik som specifikt mål för lärande. Dessa förskollärare kan man då eventuellt anta innehar kunskap om musik som ämne och se dem som mer medvetna om musikens betydelse i verksamheten. Ytterligare en uppfattning som framkom av förskollärarnas beskrivningar av planeringen av musikundervisning var att det inte planerades för musikundervisning eftersom läroplanen var svår att tolka, vilket stämmer överens med Denacs (2009) slutsats om att läroplaner för förskolan är för diffusa och generellt skrivna och skapar svårigheter för förskollärare att tillgodogöra sig förståelse om vad som faktiskt är lärandemål inom musik. Det verkar således som att förskollärare behöver ha förförståelse om musik som ämne för att kunna utläsa och tolka läroplanen och veta vad som kan utgöra mål för lärande inom musikundervisning. Det fanns också förskollärare som beskrev att planering av musikundervisning kunde utebli eftersom det ofta fanns för lite tid för planering och reflektion. Detta är något som vidare diskuteras i avsnittet som rör vad som påverkar innehållet i musikundervisningen.

Fortsatt var den översiktliga uppfattningen av musikundervisning och planering av densamma enligt förskollärarna en källa till glädje och gemenskap. Trots bitvis bristande tid eller vilja att planera inför musiktillfällen fanns det ändå en tydligt positiv inställning till musiksammanhang som innefattade gemensam musikverksamhet. Förskollärare uttryckte sig positiva till att musiken blev en mötesplats för både barn och vuxna där mötet med varandra och musiken som fenomen fick äga rum. Sådana tillfällen efterfrågades ytterligare i förskollärarnas beskrivningar om vad de önskade skulle ingå mer i musikundervisningen. Det verkade som om majoriteten ansåg att planera och göra plats för denna typ av musikstunder var ett viktigt inslag i verksamheten. Denna tillsynes inneboende känsla av musik som mötesplats och naturliga källa till glädje kan kopplas till Bjørkvolds (2005) tankar om att vi människor är musiska varelser där musiken är infästa i vårt känselsinne. Även Riddersporres (2012) föreställning om att vi redan som foster och spädbarn upplever rytm och ljud som de första ansatserna till kommunikation och kontaktskapande med andra människor blir relevant i detta sammanhang eftersom det för förskollärarna i studien verkade så naturligt att jämföra musik med gemenskap.

Vad som kan påverka innehållet i musikundervisning

Det som var framträdande som faktor för påverkan på innehållet i musikundervisning i förskolan enligt förskollärarnas uppfattningar var pedagogers kunskap, eller okunskap, om musik som ämne. De pedagoger som hade mer omfattande kunskaper om ämnet kunde enligt förskollärarna bedriva musikundervisningen på ett ledigare sätt än förskollärare som inte hade samma ämneskompetens. Ämneskompetens verkade också hänga samman med förskollärares självförtroende inför att både planera och genomföra undervisning i musik samt att förskollärare med förkunskaper i musik på ett tydligare sätt kunde beskriva vad de gör och varför, vilket stämmer bra överens med resultat från flera olika forskares studier (Lagerlöf & Wallerstedt, 2018; Uddén, 2001; Kemple & Kim, 2011; Özkut & Özlem Kaya, 2019). Enligt tidigare forskning anses förskolläraryrket vara betydande för att ge blivande förskollärare en grundläggande kunskap om vad musik i förskolan kan vara och utgöra grunden för de enskilda studenterna att utveckla sina musikaliska kunskaper (Ericsson & Lindgren, 2012; Ehrlin, 2014; Holmberg, 2012b; Uddén, 2001). I enkätundersökningen framgick att 90 % hade haft någon form av musikutbildning under sina universitetsstudier, men endast 20 % hade blivit erbjudna fortbildning och kompetensutveckling på sin nuvarande arbetsplats. I enkätsvaren framgick dock inte hur frekvent denna kompetensutveckling erbjöds förskollärarna, det skulle således kunna handla om enstaka tillfällen eller regelbundna. Vidare kan man se att förskolläraryrket har uppfyllt sitt uppdrag enligt vad bland annat Ericsson och Lindgren (2012) och Ehrlin (2014) har uppfattat är universitetens ansvar, men att de som ansvarar för pedagogers möjligheter till kompetensutveckling har brustit i sitt ansvar att se till att förskollärare får möjlighet till kontinuerlig kompetensutveckling. De som har stort inflytande över vilken typ av kompetensutveckling som erbjuds är förskolans rektorer. Ehrlin (2014) menar att rektorernas engagemang kring de didaktiska valen i musik spelar en avgörande roll för hur musikundervisning bedrivs ute i verksamheterna. Det är rektorers ansvar, menar Ehrlin ihop med Lagerlöf och Wallerstedt (2018), att se till att musikundervisning genomförs i alla verksamheter oberoende av pedagogers enskilda intressen. Detta betyder att alla förskollärare bör bli erbjudna *kontinuerlig* kompetensutveckling för att det ska gynna musikundervisningen i förskolan, och inte bara enskilda tillfällen av fortbildning.

En annan förutsättning för att bedriva musikundervisning beskrevs av förskollärarna i studien vara möjlighet till mer planeringstid. Även detta är något som rektorer ansvarar för och enligt Kemple & Kim (2011) kan det ha positiv effekt på musikundervisningen om rektorer visar sig vara inspirerande i sin roll och uppmanar förskollärare att ha ett kontinuerligt arbete med musik i verksamheten. Eftersom det, enligt förskollärarna i studien, också fanns uppfattningar om att läroplanen har en diffus framskrivning av musik kanske fortbildning inom musik skulle kunna hjälpa dem att tolka läroplansmålen i musik och ge dem bättre förståelse för vad som kan vara musik. Genom att utbilda förskollärare i musik menar Lagerlöf & Wallerstedt (2018) att man kan stärka pedagogernas självförtroende och därmed också vidga pedagogers tankar kring vad som kan vara musik. Att vidga sin syn på vad som kan vara musik innefattar också att tillgodogöra sig nya begrepp som kan kopplas till musikämnet, vilket enligt Pramling Samuelsson (2011) är en viktig förutsättning för att kunna benämna vad man gör och varför – alltså koppla aktiviteten till de didaktiska frågorna: vad? Varför? Hur? och när? (Ehrlin, 2014; Nielsen, 2006) Denna uppfattning är något jag har tolkat överensstämmer med uppfattningar flera förskollärare i studien beskrev. De begärde mer kompetensutveckling för att *våga* ta sig an rollen som utbildare som har musik som ett av sina innehåll, ämnen och verktyg. Tillgodose dessa önskemål kan antas att fler

förskollärare bedriver musikundervisning som är inspirerande för barnen och för varandra som kollegor. Om förskollärare får bredare ämneskunskaper inom musik kan det gynna undervisningen på så sätt att musik inte längre används så frekvent som medel för övriga läroplansmål som exempelvis språk eller värdegrundsfrågor, utan också tillskrivs värde i sig självt. Kemple och Kim (2011) och Holmberg (2012a) har i sina studier kommit fram till att förskollärare med god kunskap om musik som ämne tenderade att ge musiken en mer betydande plats i verksamheten än de förskollärare som inte hade samma insikter om musikens värde. Det betyder att kompetensutveckling skulle kunna gynna förskollärare i denna studie genom att, som Holmberg (2012b) beskriver det – ha ett större fokus på musik som inom-musikaliskt mål med undervisningen.

Således behöver förskollärare få rätt förutsättningar för att planera och genomföra musikundervisning både genom kompetensutveckling men också genom att få tillgång till olika material som kan vara till hjälp för genomförandet av musikaliska aktiviteter. Att instrument och digitala hjälpmedel ibland är en bristvara är inget som har framkommit av den tidigare forskningen jag behandlat i studien men något som tydligt framkommer ur förskollärarnas uppfattningar i denna undersökning. En grundläggande förutsättning för att en varierad musikundervisning ska kunna ta plats i förskolornas verksamheter är enligt förskollärarna i denna studie en uppdaterad musikalisk "garderob" där pedagoger kan botanisera och välja ut instrument och andra material som kan ge liv åt undervisningstillfällena.

Slutsatser

I resultatet för denna undersökning blir det tydligt att förskollärare verkar ha en god vilja till att bedriva en varierad och lustfylld musikundervisning, men att det i varierad utsträckning saknas rätt förutsättningar för dem att genomföra det på ett sådant vis de önskar. Det som synliggörs är att förskollärare i den aktuella kommunen uppfattar att de är i behov av kompetensutveckling för att utöka sitt musikaliska ordförråd och sin förståelse av vad musik i förskolan kan vara. Det skulle därför vara rimligt för kommunen att tillgodose detta behov. Ökad ämneskompetens tenderar enligt forskningen att öka självförtroendet hos pedagoger att ta sig an musikundervisningstillfällena, vilket skulle kunna vara extra gynnsamt för de pedagoger som kanske inte har ett personligt intresse för musik. Vidare så markeras den viktiga roll förskolerektorerna spelar i detta sammanhang. Av det framkomna resultatet bör rektorerna i kommunen bli mer engagerade i bedrivandet av musikundervisningen och se till att det finns både tid, material och kunskap tillgängligt för förskollärarna.

Trots att förskollärarna i kommunen i flera fall visade på osäkerhet inför planering och genomförande av musikundervisning sken den starka viljan att göra undervisningen varierad och lustfylld igenom. Detta tycker jag bekräftar att musik har en stor och viktig del i människors liv såväl som i förskolornas verksamheter. Musiken beskrivs som viktig för glädje och gemenskap vilket gör den till en mötesplats som kan ses som en flerdimensionell arena, där förskollärare och barn kan möta både varandra och musiken som fenomen.

Pedagogiska implikationer

Det som blivit talande för denna studie utifrån förskollärares uppfattningar om musikundervisning i förskolan är att de allra flesta vill bedriva en lustfylld och varierad sådan. Det som var förvånande med

resultatet var den andel förskollärare som medvetet inte planerade eller genomförde musikundervisningen i sina verksamheter på grund av bristande intresse och/eller kunskaper samt att denna företeelse emellertid inte verkade bli reglerad på något sätt. Det som synliggjorts genom denna undersökning är att kontinuerlig kompetensutveckling inom musik kan vara ett sätt att råda bot på att detta får förekomma i förskolorna, eftersom kunskap beskrivs göra pedagoger mer självsäkra och mer villiga att våga ta plats som utbildare inom ämnet. Det som vidare ses som en viktig variabel är rektorers ansvar för att reglera att musikundervisning inte blir åsidosatt till förmån för de teoretiska ämnena. Detta betyder att rektorer kanske behöver reflektera över sitt inflytande över vilken kompetensutveckling som erbjuds, hur kontinuerlig den är samt verka för att *alla* förskollärare ska få samma förutsättningar för att utöva undervisning i musik – inte bara de pedagoger som har ett uttalat intresse för det. Denna studie skulle med fördel kunna användas av pedagoger som är verksamma inom förskolan. Med utgångspunkt i resultaten för denna studie kan dessa frågor lyftas i verksamheter och på så vis synliggöra hur intresse- och kunskapsläget ser ut på specifika arbetsplatser och vilket behov av material och kompetensutveckling som finns.

Framtida studier

Det som skulle vara intressant fokus för framtida studier är rektorers uppfattningar och förhållningssätt till musik i förskolan. I min litteratursökning framkom inga studier där rektorers tolkningar eller uppfattningar belystes, enbart deras yrkesroll analyserades. Förskollärarna i denna studie benämnde inte rektorerna i sina beskrivningar, vilket är intressant eftersom det ju är rektorerna som har inflytande över hur verksamheter kan utformas. Det skulle vara intressant att undersöka rektorers uppfattningar om sitt ansvar för att musikundervisning bedrivs, hur pass medvetna rektorer är över sitt inflytande och vad som kan vara avgörande faktorer för vad de väljer att fokusera på i sina verksamheter. Något som också skulle vara intressant att studera är förskolors tillgång till musikinstrument och andra pedagogiska redskap, eftersom det fanns en uppfattning hos förskollärarna i denna studie att detta var något som ibland sågs som bristvara. Även i en sådan studie skulle en totalundersökning av en hel kommuns förskolor vara intressant att undersöka.

Referensförteckning

- Agnafors, M. & Levinsson, M. (2019). *Att tänka uppsats – det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. Falckenberg: Gleerups utbildning AB.
- Bjørkvold, J-R. (2005). *Den musiska människan* (2:1 uppl.). Malmö: 2005.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber
- Denac, O. (2009). *Place and role of music education in the planned Curriculum for Kindergartens*. *International Journal of music education*, vol. 27(1), ss. 69-81. Doi: 10.1177/0255761408101556.
- Dahlgren, LO., & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I A. Fejes & Thornberg, R. (Red.) *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 162-175). Stockholm: Liber
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra: en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. Diss. Örebro universitet. Örebro: Univ.
- Ehrlin, A. (2014). *Swedish preschool leadership – supportive of music or not?*. *B.J. Music Education* ed. 32(2), ss. 163-175. Doi: 10.1017/S0265051714000308.
- Ehrlin, A., & Gustavsson, H. (2015). The Importance of Music in Preschool Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n7.3>
- Eliasson, A. (2018). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2012). Kvalitet och kompetens i den pedagogiska musikverksamheten. I B, Riddersporre. & J, Söderman. (red.). *Musikvetenskap för förskolan* (ss. 53-62). Stockholm: Natur & Kultur.
- Ferm Thorgersen, C. (2012). Musikdidaktiskt arbete med förskolebarn. I B, Riddersporre & J, Söderman.(red.) *Musikvetenskap för förskolan* (ss. 65-84). Stockholm: Natur & Kultur.
- Holgelsen, S-E. (2012). Musik som fast hållpunkt. I B, Riddersporre & J, Söderman.(red.) *Musikvetenskap för förskolan* (ss.87-102). Stockholm: Natur & Kultur.
- Holmberg, Y. (2012a). Musikstrunden – sång, spel och rörelse. I Riddersporre, B. & Söderman, J. (red) *Musikvetenskap för förskolan* (ss. 123-134). Stockholm: Natur & Kultur.
- Holmberg, Y. (2012b). *Musikstunder i förskolepraktik – samband mellan musikens mening, aktivitet och aktivitetsformer*. *Nordisk Barnehageforskning*, vol.5, ss 1-14. Doi: 10.7577/nbf.477.
- Holmberg, Y. (2014). *Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker*. Malmö högskola.

- Holmberg, Y. & Vallberg Roth, A-C. (2018). *Flerstämmig musikundervisning i förskola*. Norsk Senter For Barneforskning, Barn nr.3-4, ss. 79-94. ISSN: 0800-1669.
- Kemple, K.M. & Kyoung Kim, H. (2011). *Is music an active developmental tool or just simply a supplement? Early childhood preservice teachers' beliefs about music*. Journal of early childhood education, 32(2), ss. 1135-147. Doi: 10.1080/10901027.2011.572228.
- Lagerlöf, P. & Wallerstedt, C. (2018). *Förskollärares perspektiv på musikundervisningens utmaningar för de yngsta barnen i förskolan*. Norsk Senter For Barneforskning, Barn nr.3-4, ss. 59-78. ISSN: 2535-5449, <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/issue/view/294>.
- Larsson, J., & Knutsson Holmström, I. (2017). Fenomenografi. I M. Henricson. (Red.) *Vetenskaplig teori och metod: Från idé till examination inom omvårdnad*. (ss. 339-354). Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, F.V. (2006). *Almen musikdidaktik (3 uppl.)*. Köpenhamn: Akademisk Forlag.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2009). *The art of teaching children the arts: music, dance and poetry with children 2-8 years old*. International Journal of Early Years Education, 17(2), ss. 119-135. Doi: 10.1080/09669760902982323.
- Pramling Samuelsson, I. (2011). *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunskande inom musik, poesi och dans*. (2:a uppl.) Stockholm: Nordstedt.
- Riddersporre, B. (2012). Barns tidiga upplevelser av musik. I Riddersporre, B & Söderman, J. (red.). *Musikvetenskap för förskolan* (ss.21-33). Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö18*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Söderman, J. (2012). Barnmusik eller musik för barn. I B, Riddersporre & J, Söderman.(red.). *Musikvetenskap för förskolan* (ss. 37-50). Stockholm: Natur & Kultur.
- Thulin, S. & Jonsson, A. (2018). *Undervisning i förskolan – om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag*. Norsk senter for barneforskning, Barn nr.3-4, ss.95-108. ISSN: 2535-5449, <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/issue/view/294>.
- Uddén, B. (2001). *Musisk pedagogik med skapande barn – vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barnomens studiedialog*. Visby: KMH förlaget.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallerstedt, C. (2015). *Musikdidaktik i förskolan – att utveckla barns skapande förmåga*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Özkut, B. & Özlem Kaya, S. (2019). *Perception of pre-school teachers in terms of music culture*. Universal Journal of Educational Research 7.1 (2019) 278 - 292. Doi: 10.13189/ujer.2019.070136.

Missiv till förskollärarna

VT-20

Missiv

Till dig som erhåller den kommande enkäten

Jag heter Erika Berglund (fd Nordling) och är nu i slutskedet av min förskolläraryt utbildning. Just nu skriver jag mitt examensarbete och har valt att fokusera på **Musikundervisning i förskolan**. Syftet med studien är att kartlägga och analysera förskollärares uppfattningar och erfarenheter av musikundervisning i förskolan.

Jag har valt att genomföra en enkätstudie för att jag ska kunna kartlägga svaren jag får in och kunna visa på en helhetsbild över hur förskollärares uppfattningar om musikundervisning ser ut i kommunen, därför blir dina svar av stor vikt för min undersökning.

Enkäten är utformad både med förtryckta ifyllnadsfrågor men också öppna frågor som ger dig utrymme att svara med egna ord – gör gärna det så utförligt som du kan. Enkätens resultat kommer att behandlas helt konfidentiellt - inga namn kommer att återges i arbetet. Genom att svara på enkäten har du lämnat ditt godkännande till att dina svar sammanställs med andras och därefter används i min studie. Jag skulle verkligen uppskatta om du tog dig tiden att fylla i denna enkät, helst så snart som möjligt – dock senast fredagen den 3 April (v.14).

Jag kommer personligen att dela ut enkäterna (under v.13) och samla in dem (v.14), jag ser framemot ett samarbete med dig och dina kollegor!

Vänlig hälsning,

Erika Berglund

Handledare: Malin Norberg, malin.norberg@miun.se

Telefon 070-258 XX XX

Erno1104@student.miun.se

Mittuniversitetet



Enkät

Kvalitativ enkät om musikundervisning i förskolan riktad till förskollärare.

Nedan kommer en rad ifyllnadsfrågor, men också öppna frågor där jag önskar att du skriver så utförligt du kan – skriv på baksidan om det inte får plats.

Enkäten innehåller frågor som rör *dina uppfattningar och erfarenheter*, vilka är viktiga att få fatt på för mig i min studie.

Jag vill rikta ett stort tack till Dig för att du tagit dig tid att svara på dessa frågor.

Med vänlig hälsning

Erika Berglund

Frågor

Ålder? _____

Kön? Kvinna Man Ickebinär Vill ej uppge

Hur länge har du arbetat som förskollärare? _____

Hade du tillgång till musikundervisning på förskolläraryrket?

Ja Nej

Hur länge har du arbetat på din nuvarande arbetsplats? _____

Har du blivit erbjuden kompetensutveckling inom musik på din nuvarande arbetsplats?

Ja Nej

1.

Vilken ålder är det på barngruppen du arbetar i? _____

2.

a) Hur ofta har ni musik på er avdelning?

b) Vilken tid på dagen äger stunden/stunderna rum?

3.

Vilket innehåll brukar du/ni erbjuda i era musikstunder?

4.

Brakar du/ni ha något speciellt fokus med musikundervisningen, i så fall vad?

5.

I vilken grad känner du dig bekväm med att leda musikundervisning i barngruppen?

Mycket obekvämt Obekvämt Varken eller Bekvämt Mycket bekvämt

6.

Upplever du att det finns faktorer som *främjar* eller *hämmar* musikundervisning? Beskriv i så fall vilka dessa är.

7.

Beskriv med egna ord vad musikundervisning i förskolan är för *dig*:

8.

Beskriv din uppfattning av att planera musikundervisning utifrån vad som är skrivet i läroplanen för förskolan om musik:

9.

Om du skulle ändra på hur musikundervisning bedrivs på din arbetsplats – vad skulle det vara, och varför?

STORT TACK FÖR DIN MEDVERKAN.