



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

”ALLA KAN SJUNGA, DET LÅTER LITE OLIKA BARA!”

En kvalitativ undersökning av åtta förskollärares uppfattningar om sin
musikaliska kompetens

MALIN JUHLIN OCH JULIA ÅSTRÖM

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation
Pedagogik
Självständigt arbete – förskolepedagogiskt område
Grundnivå, 15 hp.

Handledare: Karl Asp
Examinator: Mia Heikkilä
Termin HT17

År 2017



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÅSTERÅS**

Akademien för utbildning
kultur och kommunikation

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE

Kurskod PEA079 15 hp

Termin HT17 År 2017

SAMMANFATTNING

Malin Juhlin och Julia Åström

”Alla kan sjunga, det låter lite olika bara!”

En kvalitativ undersökning av åtta förskollärares uppfattningar om sin musikaliska kompetens

”Everyone can sing, it just sounds a bit differently!”

A qualitative study of eight preschool teachers perceptions of their musical competence

Årtal 2017

Antal sidor: 30

Det finns mycket att vinna med att arbeta med musik i förskolan. Forskare menar dock att förskollärares osäkerhet och bristande musikaliska kompetens kan leda till att musik prioriteras bort i förskolan. Syftet med undersökningen var därför att få kunskap om förskollärares uppfattningar om sin musikaliska kompetens samt belysa relationen mellan dessa uppfattningar och hur musiken används som ett didaktiskt redskap. Metoden som användes var semistrukturerade intervjuer där åtta förskollärare deltog. Intervjusvaren har tolkats genom det hermeneutiska perspektivet som handlar om att tolka och förstå forskningsobjektet. I resultatet framkom en variation av förskollärarnas uppfattningar om sin musikaliska kompetens och hur de använder musik som didaktiskt redskap. Anmärkningsvärt var att den musikaliska kompetensen inte nödvändigtvis påverkade förskollärarnas känsla av trygghet i sitt musikanvändande. Slutsatsen är att förskollärarnas uppfattningar om sin musikaliska kompetens till viss del påverkar hur musiken används som ett didaktiskt redskap. Däremot går det inte att utesluta att andra faktorer kan påverka musikens omfattning i förskolan.

Nyckelord: musik, musikalisk kompetens, didaktiskt redskap, förskolläraryrket

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Syfte och forskningsfrågor.....	2
1.2	Disposition.....	2
2	Bakgrund.....	2
2.1	Tidigare forskning	2
2.1.1	Musikens definition och dess betydelse för människan	2
2.1.2	Barnsynen genom musikens historia	3
2.1.3	Musik som didaktiskt redskap.....	4
2.1.4	Musik som mål eller medel.....	5
2.1.5	Förskollärares uppfattningar om musikalisk kompetens	5
2.1.6	Musik i förskolläraryrket.....	6
2.1.7	Relativiseringen av musikalisk kvalitet	7
2.1.8	Styrdokument	7
2.1.9	Ledarskap.....	8
2.1.10	Sammanfattning av tidigare forskning.....	8
2.2	Teoretiskt perspektiv	9
2.2.1	Vår förförståelse.....	10
2.2.2	Den hermeneutiska tolkningsprocessen	10
3	Metod	11
3.1	Metodologiska överväganden.....	11
3.2	Urval och presentation av informanter.....	12
3.3	Intervjuernas genomföranden.....	13
3.4	Analysredskap: tolkningsprocessen	14
3.5	Giltighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet	14
3.6	Etiska överväganden.....	16
4	Resultat och tolkning.....	16
4.1	Musik som didaktiskt redskap	16
4.1.1	Musik enligt förskollärarna	16
4.1.2	Hur förskollärarna arbetar med musik i förskolan	17

4.1.3	Varför musik i förskolan – mål eller medel?	18
4.2	Förskollärarnas resonemang kring hur förskolläraryrket har bidragit till deras musikaliska kompetens	19
4.3	Den musikaliska kompetensens påverkan på musikens omfattning i förskolan	21
4.3.1	Att känna sig trygg eller osäker	22
4.4	Sammanfattning	22
5	Diskussion	23
5.1	Förskollärarnas resonemang om musik.....	23
5.2	Förskollärarnas arbete med musik i förskolan	24
5.3	Musik som mål eller medel.....	24
5.4	Musik i förskolläraryrket	25
5.5	Förskollärares uppfattningar om musikalisk kompetens	26
5.6	Slutsats.....	28
5.7	Metoddiskussion.....	28
5.8	Undersökningens relevans för den framtida yrkesrollen	29
5.9	Framtida forskning	29
	Referenser	31
	Bilaga 1 – Intervjuguide	34
	Bilaga 2 – Missivbrev	35

1 Inledning

Författarna Angelo och Seather (2014) menar att genom musikupplevelser får människan möjlighet att utvecklas och uttrycka sig på ett sätt utöver det verbala språket och dess begränsningar. Författarna menar vidare att musiken lockar fram nya sidor i människans personlighet och kan föra människor samman då musiken är ett gemensamt mänskligt språk. Musik är bland det bästa som finns, åtminstone är det vår personliga åsikt och en stor anledning till varför vi har valt att skriva om musik i detta självständiga arbete. Vi har goda erfarenheter av musik i våra respektive uppväxter och i vår framtida yrkesroll som förskollärare inspireras vi av musikens förmåga att ge barn förutsättningar för utveckling och lärande samt att föra dem närmare varandra.

I läroplan för förskolan (2016) nämns musik vid två tillfällen. Det beskrivs att skapande och kommunicerande med hjälp av musik ska utgöra ”både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande” (s. 7) och ”förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer” (s. 10), där musik nämns som en av fler uttrycksformer. Vi uppfattar att musiken jämförelsevis med andra ämnen så som exempelvis matematik, teknik och naturvetenskap har en liten plats i förskolans läroplan. Ehrlin och Wallerstedt (2014) bedömer att musikens innehåll i förskolan inte betraktas lika viktig som annan kunskap. De menar att musiken har förlorat sin tidigare starka position i såväl förskolläraryrket som i förskolans verksamhet. Förr var innehållet i musikundervisningen i förskolläraryrket inriktat på att lära sig spela instrument och sjunga medan fokus idag riktas annorlunda. Ericsson och Lindgren (2012) bedömer att det finns en inställning till att ”någon kan” vilket innebär att det inte har någon betydelse om du själv kan spela och använda musik. Det finns alltid ”någon som kan”. Det är snarare så att bristen på egen musikalisk kompetens används som en pedagogisk strategi. Om du själv inte kan spela musik så ses det som en möjlighet att göra barnen delaktiga genom att låta dem skapa sin egen musik. Ericsson och Lindgren diskuterar frågan om barnens eget skapande är tillräckligt, och menar att kvaliteten som tidigare framhållits som viktig i musikundervisningen i förskolan har fått minskad betydelse. Detta menar författarna syns i såväl förskolläraryrket som i förskolans verksamhet.

Att använda musik som ett didaktiskt redskap i arbetet med barn beskriver Ehrlin (2012) som värdefullt och i sin avhandling poängterar hon att det finns mycket att vinna genom att arbeta med musik i förskolans verksamhet. Ehrlin framhåller musikens betydelse för barns språkliga, personliga och musikaliska utveckling men uttrycker, liksom Ericsson och Lindgren (2012) en oro över musikens minskade betydelse i förskolan och förskolepersonalens osäkerhet inför musikundervisning. Ehrlin (2012) menar att denna osäkerhet kan leda till att musikaliska aktiviteter nästan helt uteblir i förskolans verksamhet. Vi har under vår förskolläraryrket upplevt att såväl planerade musikaktiviteter och spontana musikaliska tillfällen i förskolan alltför sällan tas tillvara på ett medvetet sätt. Ehrlin föreslår att faktorer som osäkerhet, ointresse och bristande kompetens kan vara orsaken till musikens vaga framträdande i förskolan. De faktorer som Ehrlin föreslår har lagt grunden för vårt intresse av att skriva detta självständiga arbete.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med undersökningen är att få kunskap om förskollärares uppfattningar om sin egen musikaliska kompetens samt belysa relationen mellan dessa uppfattningar och hur musiken används som ett didaktiskt redskap i förskolan.

Forskningsfrågorna är följande:

- Hur resonerar förskollärarna kring musik som didaktiskt redskap i förskoleverksamheten?
- På vilka sätt resonerar förskollärarna kring hur deras förskollärarytelse har bidragit till deras musikaliska kompetens?
- Hur beskriver förskollärarna att deras musikaliska kompetens påverkar deras arbete med musik som didaktiskt redskap i förskolan?

1.2 Disposition

Undersökningen inleds med ett bakgrundskapitel som innehåller en redovisning av tidigare forskning samt en redogörelse för valet av det teoretiska perspektivet. Den tidigare forskningen är uppdelad under olika rubriker. Efter bakgrundskapitlet följer ett metodkapitel där vi motiverar val av metoder och urval i studien. Metodkapitlet följs av ett resultatkapitel, där resultaten från undersökningen presenteras. I resultatkapitlet vävs vår tolkning av resultatet in. Därefter diskuterar vi resultatet utifrån undersökningens syfte, forskningsfrågor och tidigare forskning. Vi avslutar undersökningen med att utvärdera metodvalet, formulerar en slutsats och ger förslag till fortsatt forskning.

2 Bakgrund

Under denna rubrik presenteras tidigare forskning och den valda teorin.

2.1 Tidigare forskning

2.1.1 Musikens definition och dess betydelse för människan

Musik är ett begrepp som uppfattas olika beroende på vem som beskriver det. Bohlin (2017) beskriver musik som en kulturyttring. Vidare menar Bohlin att begreppet inte har någon heltäckande definition, men han beskriver ändå att musik allmänt kan sägas bestå av olika typer av organiserat ljud. Han poängterar även att begreppet musik också kan inkludera omständigheterna kring musiken. Angelo och Sæther (2014) menar att definitionen av musik, vad det betyder och vad det kan uttrycka, är personligt och något som alltid kommer att diskuteras. Om ett ljud uppfattas som musik eller inte avgörs av vilken känslomässig och intellektuell inställning en människa har, samt i vilka situationer och sammanhang ljudet presenteras. Antal-Lundström (1996) beskriver i sin populärvetenskapliga skrift att musiken är människans äldsta uttrycksform, äldre än både ordet och bilden. Redan vid födseln är människor utrustade med en begåvning att kunna kommunicera med hjälp av musikaliska uttryck. Jederlund (2012) menar att musiken spelar en viktig roll ur flera aspekter – den tidiga anknytningen, den emotionella kommunikationen och den språkliga kompetensen.

Redan från födseln finns musiken med i människors liv. Till och med ofödda barn reagerar på ljud, menar Bjørkvold (2005). Han förklarar att barnet ofta svarar med en spark eller rörelse om någon spelar musik eller ett instrument nära en höggravid mage. Ljud, rörelse och rytm är människors musikaliska grundelement, något som redan långt innan födseln präglas i kroppens känslor. Vidare beskriver Bjørkvold att mammans röst har stor betydelse för barnets kommunikativa utveckling, vilket gör det väldigt viktigt att sjunga för sitt barn. Jederlund (2012) förklarar att barns fonologiska medvetenhet, det vill säga deras känsla för talspråkets rytm och ljud, senare påverkar deras läs- och skrivutveckling. Därför kan läs- och skrivkunskaper utvecklas med hjälp av musikaktiviteter. Däremot påpekar han att läs- och skrivutvecklingen inte får avgöra om musiken ska få finnas i förskola och skola då han menar att musiken inte enbart ska användas för att lära annat utan att den också är viktig i sig.

Musiken är alltså betydelsefull av flera skäl. Bjørkvold (2005) förklarar att den ger puls i leken, känsla i rösten och form åt kroppsrörelserna. Barn har ett gemensamt system av koder, där bland annat sången ingår, vilket gör det livsviktigt att behärska den för att kunna uttrycka sig. Enligt Jederlund (2012) klarade sig människan länge utan både det verbala språket och skriftspråket, men musik har däremot funnits med i alla tider och har alltid varit av stor vikt för människors möjligheter att kommunicera.

Angelo och Sæther (2014) beskriver att de musikaliska erfarenheterna kan ha betydelse för hur och vad en människa upplever i lyssnandet till musik. I förhållande till begreppet musik kan en musiker med erfarenhet av exempelvis sång och instrument ha andra preferenser än någon som inte är musiker. Däremot är författarna tydliga med att musik kan ha stor betydelse i en människas liv oavsett musikalisk erfarenhet. I mötet med musik utvecklas en förståelse för känslor som annars är svåra att uttrycka och som man oftast inte har tillgång till. Angelo och Sæther menar att musiken kan hjälpa människor att uttrycka sig på ett sätt utöver det verbala språket och att musik kan ta fram fler sidor av en människas personlighet. Vidare förklarar författarna att musik kan framkalla minnen och känslor hos människor, prägla oss hela livet och rama in de olika faser vi genomgår.

Bjørkvold (2005) delger ett exempel som tydligt visar hur viktig musiken kan vara. Han beskriver hur ett femårigt barn som hade problem med det verbala språket kunde göra sig förstådd genom sång. Med hjälp av sången kunde barnet få fram ord och känslor på ett sätt som annars var omöjligt. När barnet var fem år och fortfarande knappt kunde prata så att någon förstod honom sjöng han istället hela dagarna. Med hjälp av musiken kunde han kommunicera både med sig själv och med de runt omkring honom.

2.1.2 Barnsynen genom musikens historia

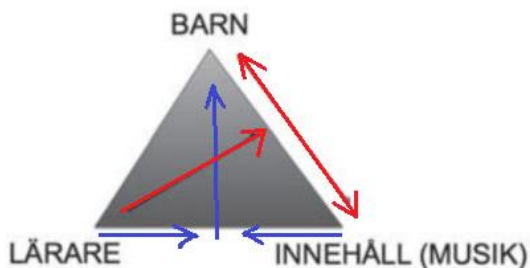
Det finns en lång tradition av musikaktiviteter i förskolan. Ericsson och Lindgren (2012) menar att musik, sång, rytmik och rörelselekar alltid har haft stort inflytande i arbetet med barn. Författarna beskriver dock att musikpedagogiska traditioner har påverkats och förändrats genom åren. Något som påverkat musikpedagogiken är den förändrade synen på barn och barns utveckling. Holgersen (2008) menar att en av grundarna till musikens stora inflytande i förskolans verksamhet är den tyska pedagogen Friedrich Fröbel, som med sin särskilda uppfattning om att barndomen är en livstid i sig ses som upphovsman till förskolepedagogiken. Holgersen förklarar att Fröbel förespråkade lek och kreativa aktiviteter med betoning på sång- och sånglekar som utgångspunkt för barns lärande och utveckling.

Ericsson och Lindgren (2012) beskriver att innan Frøbels pedagogik tog form präglades 1900-talet av utvecklingspsykologiska teorier, som lade grunden för den dåtida musikpedagogiken. Författarna menar vidare att de utvecklingspsykologiska teorierna la vikt vid att kartlägga barnens musikaliska förmågor, exempelvis hur de uppfattade tempo och melodi, medan andra förmågor uteslöts helt då barnen inte ansågs klara av dessa. Dessa utvecklingspsykologiska teorier grundade sig alltså i att det fanns förväntningar på vad barn i en viss ålder skulle klara av och inte avseende musik.

Frøbels pedagogik, som utvecklades parallellt med de utvecklingspsykologiska teorierna, grundade sig i motsats till detta på en syn på barnet som nyfiket, aktivt och som en viktig del i sin egen utveckling. Genom att tro på barn och deras förmåga ges de möjlighet att vara en del av sin egen utveckling. Ericsson och Lindgren (2012) menar att Frøbels pedagogik och barnsyn återspeglas i nutidens musikpedagogiska utgångspunkt. Författarna menar att barn än idag ses som aktiva i sin egen utveckling. De platser och sammanhang som omger barnen och där barnen kan identifiera sig möjliggör att de kan utvecklas och förstå sig själva. Musiken kan därför vara en viktig del i barns identitetsutveckling och förståelse av sig själva.

2.1.3 Musik som didaktiskt redskap

Wallerstedt (2015) beskriver didaktik som "konsten att peka ut något för någon" (s. 8) vilket ofta är centralt inom undervisning. Författaren beskriver didaktik som frågor som handlar om vad, hur och varför. För att förklara detta tydligare delger Wallerstedt den didaktiska triangeln (se fig. 1) som består av lärare, barn och innehåll.



Figur 1: Den didaktiska triangeln.

Wallerstedt menar att man kan förstå didaktiken genom att studera relationerna i triangeln. Att utgå från lärarens relation till innehållet, alltså i detta fall, lärarens erfarenheter och kunskap om musik resulterar ofta i att barnet ska ta över lärarens förståelse. Denna form av didaktik blir ofta synlig i föreläsningssituationer, där åhörare förväntas lyssna och ta till sig föreläsarens kunskaper, vilket de blåa pilarna visar i figur 1. Ett mer förskoledidaktiskt sätt att se på relationerna i didaktiktriangeln är att ha barnets relation till innehållet som utgångspunkt. Barnets relation till musik blir alltså startpunkt för arbetet och läraren är sedan med och påverkar och formar denna relation vidare, som de röda pilarna visar i figur 1. Genom att utmana barnets förståelse skapar läraren förutsättningar för barnet att se och uppleva musik på nya sätt. Thorgersen (2012) beskriver att musikdidaktik handlar om hur förskollärare i planering, genomförande, värdering och dokumentation skapar förutsättningar för musikaliskt lärande hos barnen. Thorgersen (2012) och Wallerstedt (2015) betonar att frågorna vad, hur och varför är centrala för förskollärare att förhålla sig till. Frågan "vad" handlar om vilket musikaliskt innehåll som förskolläraren väljer att använda och vad barnen ska lära sig. "Hur" syftar till vilket sätt eller metod som används för att göra innehållet tydligt för barnen. Frågan

“varför” relaterar till vilket eller vilka motiv som legat till grund för val av innehåll och metod. Den didaktiska praktiska kompetensen hos förskollärare avser alltså själva valen och erfarenheterna förskollärarna får av valens konsekvenser.

2.1.4 Musik som mål eller medel

Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling och Wallerstedt (2008) beskriver att estetiska uttrycksformer i förskolan, däribland musik, kan ses som ett mål och som ett medel. Musiken kan ses som ett medel för att lära annat och författarna är eniga om att estetiska uttrycksformer kan hjälpa barn att utvecklas och lära. Musik kan bland annat användas för att utveckla barns språkliga och matematiska förmågor men också för att utveckla deras sociala värderingar och solidaritet. Däremot beskriver Pramling Samuelsson m.fl. att musiken också kan användas som ett mål i sig. Det innebär enligt författarna att utveckla barnens kunnande inom och om musik. Det kan handla om att utveckla en förståelse för sitt lyssnande, urskilja tempo och tonlägen eller instrumentkännedom. Genom att utveckla kunskaper inom och om musik argumenterar författarna för att det blir möjligt för barnet att urskilja fler aspekter och få ett mer rikt lyssnande. Ehrlin och Wallerstedt (2014) beskriver likt Pramling Samuelsson m.fl. (2008) skillnaden mellan *svag* och *stark estetik*. Författarna menar att *svag* estetik motsvarar när musik används för att representera något. Om förskollärarna väljer att sjunga en sång tillsammans med barnen om djur och förflytta sig som ett djur så är fokus på att barnen ska få kunskap om djuret medan sången och rörelsen används som en metod för att uppnå detta. *Stark* estetik motsvarar då istället själva skapandet av musiken och djuret används som metod.

Angelo och Sæther (2014) beskriver likt Pramling Samuelsson m.fl. (2008) och Ehrlin och Wallerstedt (2014) att det finns olika mål med musikens användning i förskolan. Angelo och Sæther (2014) benämner dessa mål som *instrumentella* mål och *konstnärliga* mål. *Instrumentella* mål menar författarna är när musik används som ett redskap för att stärka till exempel barns språkutveckling eller motoriska förmåga. Om målet istället är *konstnärligt* handlar innehållet i undervisningen om lyssnande och skapande av musik. Enligt Angelo och Sæther är det förskollärarens didaktiska överväganden om vad, hur och varför, som avgör vilket syfte och mål som eftersträvas i det pedagogiska arbetet.

2.1.5 Förskollärares uppfattningar om musikalisk kompetens

Barns erfarenheter bör göras synliga i arbetet med musik, något som Antal-Lundström (1996) menar kräver kompetenta förskollärare som är medvetna om musikens betydelse för barn. Samtidigt diskuterar hon att skillnaderna mellan barns musikaliska erfarenheter i förskolan är ett problem. Författaren menar att vissa barn befinner sig i förskolemiljöer där förskollärare använder musik som ett naturligt och ofta förekommande inslag genom att erbjuda barnen musikaktiviteter flera gånger i veckan, medan andra barn enbart erbjuds musikaliska upplevelser vid enstaka tillfällen, så som luciafirande eller musik i olika temaarbeten.

Ehrlin (2012) beskriver att skillnaderna mellan musikaktiviteternas omfattning på olika förskolor kan bero på att många förskollärare upplever en osäkerhet inför att sjunga och spela tillsammans med barnen. Däremot anser hon att musik i förskolan är en viktig del i förskolans verksamhet och menar att om förskollärare skulle ha bättre självförtroende inom musik skulle de använda musiken oftare. För att musik ska ha en given plats i verksamheten krävs att förskollärare litar på sin kompetens. Ehrlin (2015) menar att musikalisk kompetens ofta kopplas till kravet att kunna spela instrument och

ackompanjera, en kompetens många förskollärare anser sig sakna. Många förskollärare anser att enbart de som är födda musikaliska och som utbildat sig inom musik kan leda musikaktiviteter på ett bra sätt. Ehrlin (2012) är enig med Bjørkvolds (2005) resonemang om att kraven på att kunna sjunga och spela gör att bron mellan människa och musik rasar, det vill säga att arbetet med musik i förskolan inte längre ses som lustfyllt. Enligt Bjørkvold (2005) handlar musikanvändandet för de flesta förskollärarna mer om att göra så lite fel som möjligt istället för att göra det så bra som möjligt. Vesterlund (2011) och Pramling Samuelsson m.fl. (2008) menar att många förskollärare vill framstå som perfekta när det gäller användandet av musik med barnen. Vesterlund menar att det ofta blir till deras nackdel då det är viktigt att kunna improvisera när man leder en musikaktivitet. Många förskollärare anser att de inte kan sjunga och spela, trots att de skulle vilja. Vesterlund (2011) menar att alla kan använda musik, men att det inte synliggörs om man inte vågar riskera att "göra bort sig". Vesterlund menar även att man inte alls behöver kunna spela ett instrument för att kunna leda en musikstund, man kan exempelvis leda musiken med enbart sången eller använda inspelad musik istället. Vesterlund menar att förskollärarna är förebilder för barn i förskolan, varpå det är bra att visa barnen att det inte är farligt att göra fel.

Även Swain och Bodkin-Allen (2014) menar att många förskollärare tycker det är jobbigt att leda musikaktiviteter. Författarna genomförde en studie där 40 förskollärare som kände sig osäkra i användandet av musik fick kompetensutveckling genom att träffas och diskutera musik. De fick också medverka i gruppsång. Med hjälp av diskussionerna fick de möjlighet att lyfta vad de tyckte kändes svårt, och genom gruppsången fick de ett ökat självförtroende. Många som hade en känsla av att vara omusikaliska fick ett bättre självförtroende efter att ha sjungit tillsammans med andra. Studiens resultat visade att dessa metoder ökade nästan alla deltagares musikaliska självförtroende. Neokleous (2013) beskriver en snarlik studie, där förskollärare fick gå en musikutbildning som inkluderade sånglektioner av olika slag. Även i denna studie blev resultatet att de flesta deltagarna kände sig säkrare efter studiens slut, varpå Neokleous menar att förskollärare bör få kompetensutveckling inom musik för möjligheten till ett ökat självförtroende. Däremot beskriver Ehrlin (2012) att kompetensutveckling inom musik inte övertygar alla förskollärare att se sig själva som tillräckligt musikaliskt kompetenta, något som får henne att dra slutsatsen att förskollärares väg till ökat musikaliskt självförtroende kan se olika ut.

2.1.6 Musik i förskollärarytbildningen

Musik och estetiska ämnen har länge haft en framträdande roll i förskolans verksamhet. Ehrlin och Wallerstedt (2014) konstaterar att lärarutbildningar för förskollärare har funnits i över tvåhundra år, och att de under de första åren var starkt influerade av Fröbels idéer där kreativitet och sång förespråkades. Ehrlin (2015) beskriver att svenska förskollärare under sin utbildning från 1800-talet fram till slutet på 1900-talet fick lära sig att sjunga och spela instrument, då det ansågs viktigt att utveckla sin musikaliska kompetens. Förskollärarytbildningen är numera, sedan år 2011, en akademisk utbildning på tre och ett halvt år som är uppbyggd av beprövad erfarenhet och vetenskaplig basis. Idag finns inte längre några krav på att lära sig sjunga och spela instrument. I dagens förskollärarytbildningar läggs istället större vikt vid att ge förskollärarytberarna en teoretisk förståelse för barns inlärningsprocesser i estetiska ämnen. Detta menar Ehrlin och Wallerstedt (2014) beror på att förskollärarytberarna allt mer anpassas till lärarutbildningen, vilket innebär att större fokus riktas mot ett teoretiskt lärande snarare än ett praktiskt lärande.

Holgerson (2008) anser att det krävs bättre musikutbildning för personal i förskolan för att de ska kunna bli kompetenta i ämnet. Han menar att musiken i förskolan utövas av förskollärare som i många fall har fått lite, eller ingen, musikalisk träning. Holgerson ifrågasätter hur det kan vara accepterat med så låg musikalisk kompetens hos förskolepersonal med tanke på att man i allmänhet är överens om att verksamhetens kvalitet beror på just personalens utbildning. Förskollärare har det yttersta pedagogiska ansvaret och bör därför ha kompetens att kunna leda arbetet med musik. Däremot menar Angelo och Sæther (2014) att de kunskaper och förhållningssätt en förskollärare bär med sig inte enbart är ett resultat av den förskollärarytbildning hon eller han har genomfört. Förhållningssättet och kunskaperna har även påverkats och utvecklats genom uppväxten och erfarenheterna och har gett förskolläraren en egen musikalisk kunskap. Denna kunskap innebär att olika förskollärare har olika syn på musik och hur man kan arbeta med musik. Författarna belyser vikten av att reflektera över sitt ledarskap i arbetet med musik, då reflektioner kan leda till en större medvetenhet om sina egna erfarenheter och öka förståelse för betydelsen av att arbeta med musik.

Ehrlin och Gustavsson (2015) diskuterar vikten av musik i förskollärarytbildningen. De beskriver att förskollärarytstudenter på några få högskolor och universitet i Sverige kan välja en estetisk inriktning där musik då förväntas ha en större betydelse än övriga förskollärarytutbildningar. Författarna menar dock att endast en fjärdedel av de studenter som genomfört en estetiskt inriktad förskollärarytutbildning gjorde det för att de ville utveckla sig själva som musiker eller för att de ville använda sig av musik särskilt mycket i sin framtida yrkesroll. De flesta av studenterna, tre fjärdedelar, som valde estetikinriktningen gjorde det för att det var där de lyckades komma in, eller för att den passade dem bra på andra sätt än musikmässigt. Ehrlin och Gustavsson menar att detta gör det svårt att utveckla utformningen av en estetiskt inriktad utbildning.

2.1.7 Relativiseringen av musikalisk kvalitet

Ericsson och Lindgren (2012) bedömer att lärarutbildningarna genomgått en relativisering gällande kvalitetsbegreppet. Författarna hänvisar till deras forskningsprojekt som visat att lärarstudenter ofta framhåller att alla kan sjunga och att det inom musik inte finns något rätt eller fel. Ericsson och Lindgren beskriver det som en "alla kan"-diskurs. Denna diskurs menar författarna blir problematisk i förhållande till den samhällskultur vi lever i. Samhället och omgivningen präglas i stor utsträckning av kvalitet. I musikprogram som "Idol" och "Melodifestivalen" utgör konkurrens, bedömning och kvalitet stora delar. Dessa program pryder inte sällan löpsedlar och tidningsartiklar där journalister dömer ut artister och grupper. Föreställningarna om musikalisk kvalitet menar Ericsson och Lindgren tränger in i människors hem, varpå författarna konstaterar att "alla kan"-diskursen som genomsyrar dagens lärarutbildningar skiljer sig markant från samhällets och medias syn på musikalisk kvalitet. Men de poängterar ändå angelägenheten i att lärarutbildningarna strävar efter att realisera en motbild till kvalitetens starka betydelse. Författarna diskuterar däremot trovärdigheten i att försöka förmedla en bild av att kvalitet inte har någon betydelse i ett samhällsklimat där bedömning får en allt större betydelse, och konkurrens, tävling och kvalitet är en självklarhet.

2.1.8 Styrdokument

I Läroplan för förskolan (2016) berör vissa kapitel musik. Det står bland annat: "Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande." (s. 7) och "Förskolans

ska sträva efter att varje barn utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama” (s. 10.)

Holgerson (2008) har jämfört tre nordiska läroplaner för förskolan; Sveriges, Danmarks och Norges. Han menar att samtliga läroplaner syftar till att hjälpa barn att utveckla en förståelse och acceptans för de demokratiska värderingar som finns i ett samhälle. Vidare beskriver han att den svenska läroplanen är den som främst framhåller språket som viktigt. Holgerson är kritisk till musikens innehåll i de olika ländernas läroplaner. Trots att målen och innehållet i de tre skandinaviska läroplanerna tydligt varierar har de en sak gemensamt: musiken är varken ett eget ämnesområde eller har en egen prioritet. Den är endast en del av en integrerad läroplan.

Jederlund (2012) diskuterar hur den nuvarande läroplanen för förskolan i Sverige skiljer sig från de tidigare versionerna. Enligt författaren har vissa saker förändrats, bland annat betonar den nuvarande versionen betydelsen av uppföljning och utvärdering. Däremot när det gäller området musik är innehållet detsamma. Enligt Jederlund är de övergripande mål och uppdrag som finns gällande musik i den nuvarande läroplanen nästan identiska med de tidigare versionerna. Antal-Lundström (1996) beskriver att den svenska läroplanens mål och riktlinjer gällande musik ofta anses svåra att tyda. Den svenska läroplanen för förskolan har en gemensam värdegrund, men författaren menar att politiker har tagit ett tydligt avstånd från hur förskollärare faktiskt ska arbeta för att uppnå läroplanens mål och riktlinjer. Ansvaret att avgöra hur målen ska uppnås är de professionellas uppgift. Dock framkommer det i Läroplan för förskolan (2016) att det är förskolechefens ansvar att “personalen kontinuerligt får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter” (s. 16).

2.1.9 Ledarskap

Enligt Läroplan för förskolan (2016) är det alltså förskolechefen som ansvarar för att förskollärarna har den musikaliska kompetens som krävs. Enligt Wallerstedt (2015) har även förskollärarytbildningarna ett ansvar, men hon beskriver att förskollärare som inte har ett personligt intresse för musik ofta avstår helt från att använda musik i sitt arbete. Om varken förskolechef eller förskollärare är intresserade av musik menar Ehrlin (2015) att det finns det en risk att de läroplansmål som rör musikämnet blir betydelselösa som pedagogisk aktivitet i förskolan. Hon menar att musik är ett ämne som ofta bortprioriteras just på grund av att många förskollärare känner sig osäkra på att leda musikaktiviteter. Ehrlin (2012) förklarar att detta kan leda till att musikaktiviteter nästan försvinner i förskolan. Musikaktiviteter överläts istället till musik- och rytmikpedagoger, vilket gör att spontansång och musiklekar riskerar att utebli. För att förbättra arbetet med musik i förskolan menar Ehrlin (2015) att förskollärare som känner sig osäkra behöver stöd och kompetensutveckling, då det i flera studier har visat sig att förskollärare har gynnats av att erbjudas kurser i musik.

2.1.10 Sammanfattning av tidigare forskning

Nedan följer en sammanfattning av den tidigare forskning som presenterats ovan.

Musik finns med i en människas liv redan från födseln. Beroende på vilken musikalisk erfarenhet personen som definierar musik har kan begreppet tolkas olika. Både talspråket och läs- och skrivkunskaper kan gynnas av musikaktiviteter. Musiken har även en förmåga att få människor att få fram och uttrycka känslor. Arbetet med musik har alltid haft stort

inflytande i svenska förskolor. Barnsynen under musikens historia har förändrats från att man under 1800-talet kartlade barnens musikaliska förmågor till att senare tro på barn och deras förmåga att vara en del av sin egen utveckling, något som återspeglas i den barnsyn som finns idag.

Musikdidaktik beskrivs som att förskollärare i planering, genomförande, värdering och dokumentation skapar förutsättningar för barnens utveckling och lärande. Det redogörs även för hur musik kan användas som mål i sig (att urskilja tempon, ljud instrumentkännedom och så vidare) eller som ett medel för att lära något annat.

Många förskollärare skulle använda musik oftare om de litade mer på sin kompetens. De tycker att ”de inte kan” använda musik. Studier har visat att många förskollärare gynnas av att få kompetensutveckling inom musik.

Under förskolläraryr utbildningar genom åren har musikundervisningen sett olika ut. Fram till slutet av 1900-talet fick studenter lära sig sånger och instrument då det ansågs viktigt att kunna. Idag får studenterna en mer teoretisk förståelse för barns estetiska inlärningsprocesser.

I Läroplan för förskolan återfinns musik på få ställen och är varken ett eget ämnesområde eller en egen prioritet. Området musik i läroplanen har nästan inte uppdaterats alls genom åren. Enligt Läroplan för förskolan är det förskolechefens ansvar att ge förskollärare den musikaliska kompetens som krävs för att användandet ska ske, men har inte förskollärarna ett intresse av musik prioriteras det ofta bort i verksamheten – något som ofta beror på bristande musikalisk kompetens och osäkerhet.

2.2 Teoretiskt perspektiv

Vi har valt att använda oss av *hermeneutik* som tolkningsperspektiv till vårt empiriska material. Kieffer (2017) menar att hermeneutik betyder tolkningskonst eller läran om tolkning. Enligt Westlund (2009) handlar hermeneutik om att tolka, förstå och förmedla upplevelser och tankar av olika fenomen. Vidare menar Westlund att en forskare som använder sig av hermeneutik som analysmetod har till uppgift att förstå vad delarna och helheten i materialet handlar om. Författaren förklarar att en helhet består av olika delar som i sin tur bildar en helhet och att det empiriska materialet är självständigt samtidigt som det står i relation till ett sammanhang, en tidsanda eller en situation. Westlund beskriver att en hermeneutisk tolkning syftar till att ge en förklaring genom att placera forskningsobjektet i ett sammanhang och försöka förstå det. Vi har valt att analysera vårt material med hjälp av den hermeneutik som är *existentiellt inriktad*. Enligt Westlund handlar en *existentiellt inriktad* hermeneutik om att försöka förstå informanterna och deras val och livssituation med hjälp av att studera och tolka det som informanterna beskriver och ger uttryck för. Författaren menar vidare att det sedan blir möjligt att tolka och förstå hur alla ser forskningsobjektet utifrån hur de betraktar världen. Vid varje möte och samtal har människor med sig en egen bakgrund och medvetenhet kring exempelvis de samtalsämnen och situationer som uppstår i mötet samt hur ett samtal går till. Westlund poängterar att denna medvetenhet kan förändras och påverkas av våra möten och erfarenheter då vi i samspel med andra kan vi få syn på nya perspektiv och synsätt som påverkar oss och vårt eget sätt att tänka och förhålla oss. Detta menar författaren gäller i såväl en intervju med en forskare som i ren allmänhet. Westlund beskriver vidare att det inte finns någon generell modell att arbeta med när det gäller tolkning- och analys inom hermeneutisk forskning. Forskare har olika förförståelse och erfarenheter vilket resulterar i olika sätt att tolka det empiriska materialet. Däremot betonar Westlund att förförståelsen

av forskningsobjektet och forskarens erfarenheter spelar en stor roll i tolkningsprocessen. Westlund menar att forskaren har fördomar, förutfattade meningar och övertygelser som är viktiga att reflektera över och förhålla sig till i sin tolkningsprocess. Utmaningen inom hermeneutisk tolkning ligger därför i att förhålla sig till och möta det empiriska materialet på ett öppet sätt. Genom att medvetandegöra sin egen förförståelse och sina egna ställningstaganden så ökar möjligheterna för att se vad materialet verkligen säger. Nedan följer därför en redogörelse för vår förförståelse, erfarenheter, fördomar och förutfattade meningar.

2.2.1 Vår förförståelse

Eftersom Westlund (2009) menar att tolkningsprocessen påverkas av forskarnas förförståelse och erfarenheter har vi valt att delge vår förförståelse av forskningsobjektet, det vill säga hur förskollärares uppfattningar om sin egen musikaliska kompetens påverkar deras arbete med musik som didaktiskt redskap. Vår förförståelse av forskningsobjektet grundar sig främst i våra egna tankar och känslor om musikanvändande. Vi båda hade fördomar om att den musikaliska kompetensen påverkar musikanvändningen. Dessa fördomar grundade sig i våra erfarenheter. En av oss som personligen känner sig musikaliskt kompetent använder musik obehindrat medan den av oss som inte känner samma musikaliska kompetens istället känner en viss osäkerhet i sitt musikanvändande. En av våra forskningsfrågor berör informanternas förskollärarytbildningar och huruvida de anser att utbildningen har bidragit till deras musikaliska kompetens. De fördomar och den förförståelse vi har gällande innehållet i informanternas utbildningar är att musikundervisningen har sett olika ut genom åren. Vår förförståelse är att förskollärare som gått sin utbildning för länge sedan fått en mer praktisk musikundervisning där det bland annat ingått att lära sig spela gitarr. Vi tänker också att de förskollärare som har examinerats på senare tid inte tagit del av en lika praktisk musikundervisning i sin utbildning. När vi har besökt olika förskoleverksamheter har vi upplevt att förskollärare med olika utbildningar har använt musik på olika sätt. Framförallt har vi sett skillnad i hur mycket musiken använts. Våra fördomar är att de förskollärare som känner sig musikaliskt kompetenta och säkra använder musik mer än de som inte gör det. Vi har en förutfattad mening om att den musikundervisning informanterna fått i sin förskollärarytbildning har påverkat deras musikaliska kompetens och deras användande av musik som didaktiskt redskap.

2.2.2 Den hermeneutiska tolkningsprocessen

Westlund (2009) och Georgii-Hemming (2005) beskriver att tolkningsprocessen handlar om att, som forskare, byta perspektiv från sitt eget förutfattade perspektiv till att få en ny förståelse genom att ta del av det empiriska materialet. Innan vi genomförde datainsamlingen har vi i vår tolkningsprocess diskuterat vår förförståelse samt reflekterat och diskuterat över våra fördomar och föreställningar av det forskningsobjekt vi planerat att undersöka (se ovan). I och med att medvetandegöra våra föreställningar kunde vi på ett bättre sätt hantera våra fördomar och studera materialet i vår undersökning. I tolkningsprocessen försökte vi lägga märke till informanternas svar och deras engagemang för dessa. Vi försökte tolka om det fanns något som informanterna gav ett intryck av att lägga stor vikt vid. Dessa delar ville vi senare i vår tolkning ta fasta på och studera närmare. Inom hermeneutiken menar Kvale och Brinkmann (2014) att det råder en motsats till att hitta en korrekt sanning, då en hermeneutisk analys tillåter en mångfald av tolkningar. Vi har tagit fasta på den hermeneutiska synen och i vår tolkningsprocess har var och en av oss därför tolkat materialet. Att vi valde att tolka materialet på varsitt håll berodde på att vi

ville se likheter och skillnader i våra tolkningar samt diskutera dessa innan vi gjorde en gemensam tolkning.

Föreställningar och fördomar

Georgii-Hemming (2005) förklarar att en grundförutsättning för hermeneutiken är att det finns flera sätt att förstå verkligheten och dess omständigheter på. När vi undersöker något kan vi aldrig ställa oss utanför oss själva och våra föreställningar och fördomar, vilket gör att ett forskningsobjekt tolkas olika beroende på vilka föreställningar och fördomar forskaren har. För oss var det viktigt att inte styra datainsamlingen genom att använda för hårt strukturerade intervjufrågor. Vi hade då riskerat att svaren mestadels baserats på våra egna kunskaper och fördomar om forskningsobjektet. Westlund (2009) beskriver också att det är viktigt att läsa materialet flera gånger så att hela materialet tydliggörs för forskaren. Vår tanke var att liksom Westlund beskriver läsa materialet flera gånger utan att ha våra fördomar och föreställningar i åtanke och helt oberoende titta på materialets innehåll, för att inte missa viktiga delar.

Helhet och del

I en forskningsprocess finns det enligt Georgii-Hemming (2005) rörelser mellan helhet och del, både i tänkandet och förståelse av forskningsobjektet. Som forskare kan vi bara förstå delarna, alltså informanternas olika resonemang, när vi sätter dem i relation till helheten, alltså vår tolkning och forskningsobjektets syfte. Georgii-Hemming menar att det är omöjligt att förstå helheten utan att ha förståelse för dess delar. Hon förklarar att när forskaren har bildat sig en helhetsförståelse men sedan väljer att tolka forskningsobjektet igen kommer det att tolkas på ett nytt sätt, eftersom att *förförståelsen* inte är densamma. Författaren menar vidare att ett kännetecken på att tolkningen är motsägelsefri är att delarna överensstämmer med helheten, det vill säga att helheten bekräftar delarna och tvärtom. För att tolkningen ska ses som trovärdig bör den alltså enligt Georgii-Hemming kunna förklara alla väsentliga uppgifter och ge forskningsobjektet en rimlig förklaring. I den mån vi kan strävar vi därför efter att samla in så mycket datamaterial som möjligt för att på så sätt få tillgång till så många delar som möjligt i vår tolkningsprocess. Detta menar Westlund (2009) är viktigt då ju fler delar som finns som stödjer forskarens tolkning, desto mer trovärdig blir tolkningen. Däremot är det nödvändigt för oss att göra ett urval av det material vi samlar in och välja ut det mest relevanta delarna. Därefter kan vi söka efter sambanden mellan de utvalda delarna och helheten. Återigen blir det viktigt att vara medveten om våra föreställningar och välja ut delar i materialet utan att påverkas av de föreställningar vi har.

3 Metod

I detta kapitel beskrivs metoderna som används för att genomföra denna undersökning. Vi kommer att redogöra för undersökningens datainsamlingsmetod och motivera metodvalet. Senare i metodkapitlet kommer urval och presentation av informanter, intervjuernas genomföranden, bearbetning av materialet, giltighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet och etiska ställningstaganden att presenteras.

3.1 Metodologiska överväganden

Då undersökningen syftade till att få kunskap om informanternas egna uppfattningar om sin musikaliska kompetens krävdes en metod som lägger vikt vid detta. Den metod vi ansåg

mest lämplig för undersökningens syfte och forskningsfrågor var en kvalitativ metod. Bryman (2011) beskriver att en kvalitativ metod har fokus på tolkningar och förståelser av informanternas uppfattningar. Materialet i en kvalitativ undersökning kan samlas in på många olika sätt. Eftersom det var informanternas resonemang som intresserade oss valde vi att använda intervjuer som metod för att samla in material. En kvalitativ intervju kan genomföras på olika sätt och med olika strategier. Bryman (2011) beskriver att en kvalitativ intervju skiljer sig mycket från en kvantitativ. En kvalitativ intervju är mindre strukturerad än en kvantitativ och i en kvalitativ intervju är det informantens tankar och åsikter som är viktiga. Bryman (2011) beskriver att en ostrukturerad kvalitativ intervju syftar till att låta informanten styra innehållet i intervjun samtidigt som forskaren ges möjlighet att till viss del avvika från frågorna som ställs. I en ostrukturerad intervju sätts inga ramar för hur intervjun ska gå till utan intervjun liknar mer ett samtal mellan forskare och informant. En ostrukturerad intervju upplevde vi skulle försvåra arbetet och kategoriseringen av det insamlade materialet så vi valde att använda oss av något som Bryman (2011) kallar för semistrukturerade intervjuer. Fördelen med denna intervjuform är att forskaren, med väl avvägda frågor, kan lyckas få en mer strukturerad intervju. I semistrukturerade intervjuer har forskaren möjlighet att förbereda frågor som intervjun ska behandla. Bryman (2011) menar att om forskaren har ett tydligt syfte med sin undersökning kan semistrukturerade intervjuer med fördel användas. Genom att ha förberett frågor som fokuserar på undersökningens syfte är det lättare att analysera materialet i förhållande till det syfte och de frågeställningar som forskaren bestämt sig för. Vi hade ett tydligt formulerat syfte, att få kunskap om förskollärares uppfattningar av sin musikaliska kompetens och belysa relationen mellan deras uppfattningar och hur de använder musiken som ett didaktiskt redskap i deras yrkesroll i förskolan. Eftersom vi var intresserade av informanternas resonemang om detta syfte ansåg vi att semistrukturerade intervjuer med en välformulerad intervjuguide var den mest lämpade metoden för vår undersökning. Vi har genomfört åtta semistrukturerade intervjuer och vid samtliga intervjuer har en och samma intervjuguide använts. Att vi använde samma intervjuguide till samtliga intervjuer berodde på att vi genomförde intervjuerna parallellt. Intervjuguiden var ett stöd för oss för att lyckas genomföra så lika intervjuer som möjligt trots att de genomfördes parallellt. En intervjuguide beskriver Bryman är en lista med frågor som man vill att intervjun ska beröra. Syftet med en intervjuguide är att kunna genomföra en kvalitativ intervju där forskaren har en viss kontroll över vilka frågor och ämnen som behandlas.

3.2 Urval och presentation av informanter

I vårt val av informanter använde vi oss av ett *målstyrt urval*. Ett målstyrt urval innebär enligt Bryman (2011) att forskaren själv väljer ut intervjupersoner med vissa mål för undersökningens syfte i åtanke. Detta överensstämmer med urvalsprocessen för denna undersökning. Vi hade önskemål om att intervju förskollärare med olika lång erfarenhet av yrket. Med en stor variation av åldrar och erfarenheter hos informanterna var vår förhoppning att få en så bred förståelse som möjligt av förskollärarnas resonemang kring våra forskningsfrågor. Informanterna valdes inte enbart ur ett målstyrt urval utan också utifrån ett *bekvämlighetsurval*. För oss innebar bekvämlighetsaspekten att vi redan hade en etablerad kontakt med de fyra förskolor som informanterna arbetar på. Förskolorna är belägna i samma kommun. Alla intervjupersonerna var kvinnor, ett faktum vi dock inte kunde påverka då inga män arbetade på förskolorna. Åldern på informanterna var 26–57 år och deras yrkeserfarenhet varierade från 1–30 år. Våra informanter har getts fiktiva namn och består av:

	Namn	Ålder	Examensår	Utb. längd	Erfarenhet
Förskola 1	Josefine	26 år	2016	3.5 år	2 år
Förskola 1	Annika	43 år	1995	2 år	23 år
Förskola 2	Berit	57 år	2001	3 år	18 år
Förskola 2	Klara	51 år	1992	2 år	26 år
Förskola 3	Marina	45 år	1993	2 år	25 år
Förskola 3	Annelie	27 år	2016	3.5 år	2 år
Förskola 4	Marielle	50 år	1988	2 år	30 år
Förskola 4	Margareta	25 år	2017	3.5 år	1 år

Tabell 1: Informanterna samt deras arbetsplatser.

3.3 Intervjuernas genomföranden

När vi hade kontaktat de fyra förskolorna och gett dem vårt missivbrev så fick vi kontakt med åtta förskollärare som ville medverka i vår undersökning. Åtta enskilda intervjuer genomfördes på totalt fyra olika förskolor. Två förskollärare intervjuades på varje förskola. Anledningen till att vi valde att intervjua två förskollärare per förskola var för att det var mest tidseffektivt för att passa undersökningens tidsram och dessutom gav det oss en djupare förståelse för varje förskolas verksamhet när vi intervjuade två personer på respektive förskola. Vi delade upp oss och genomförde parallellt fyra intervjuer vardera. Kvale och Brinkmann (2014) anser att en intervju bör genomföras på ett sätt så att informanten inspireras att ge synpunkter på sin värld och sina erfarenheter, något som harmonierar med existentiell hermeneutik som är undersökningens teoretiska perspektiv. Kvale och Brinkmann menar även att det är viktigt att som forskare lyssna uppmärksamt och intresserat samt visa respekt och förståelse för det informanten delger, något vi hade i åtanke när vi genomförde våra intervjuer.

Kvale och Brinkmann (2014) förklarar hur de anser att intervjuens genomförande bör gå till. De menar att varje intervju bör inledas genom en *orientering* där intervjuaren kortfattat beskriver syftet med intervjun, användningen av röstinspelning samt anteckningar. Denna inledande orientering tillämpade vi under intervjuernas genomförande genom att vi före intervjun gav informanterna en beskrivning av undersökningens syfte och frågeställningar, samt beskrev varför vi ville spela in intervjuerna samtidigt som vi antecknade. Vidare menar Kvale och Brinkmann att den inledande orienteringen sedan bör följas upp med en avslutande *uppföljning* efter intervjun, där intervjuaren eventuellt kan ta upp de viktigaste lärdomarna från intervjun samt sammanfatta det som sagts. En bra avslutning är också att fråga informanten om den har något mer att tillägga. Denna uppföljning tillämpade vi under samtliga intervjuer. Under intervjuerna använde vi oss av röstinspelning med hjälp av våra mobiltelefoner samtidigt som vi förde anteckningar som ett kompletterande stöd, något vi innan intervjun motiverade för informanterna. Vi valde ljudinspelning eftersom det gör studien mer tillförlitlig då det fångar upp en stor del av det informanterna säger, något som i princip är omöjligt med hjälp av endast anteckningar. Dessvärre finns det risker med ljudinspelning som kan göra informanternas svar svåra att tyda, då det kan uppstå små ljud som att dra med handen över bordet, ställa ner en kaffekopp eller att harkla sig. Riskerna finns även att man glömmet eller av misstag inte trycker på inspelningsknappen. Lyckligtvis upplevde vi inte att några av dessa faktorer påverkade vår undersökning och tillförlitligheten av resultatet. Det fanns tillfällen då informantens svar utsattes för störning av en handrörelse över bordsskivan eller en harkling men detta bidrog

inte till att informanternas svar var ohörbart eller svårtolkat. Att vi valde att komplettera med anteckningar beror på att vi ville få med eventuella funderingar, ansiktsuttryck och tveksamheter som eventuellt inte skulle höras på inspelningen.

3.4 Analysredskap: tolkningsprocessen

Vi började vårt analysarbete genom att tillsammans diskutera och reflektera över hur vi skulle tolka det empiriska materialet. Vi diskuterade även hur de fördomar vi hade skulle kunna påverka vår tolkning av resultatet. Genom att medvetandegöra våra fördomar var vår förhoppning att kunna studera hela materialet och inte fastna i våra föreställningar. Vi strävade efter att kontinuerligt i vår tolkningsprocess gå tillbaka till våra föreställningar och fördomar och medvetandegöra dem på nytt. Vi valde det tillvägagångssättet för att vi i och med undersökningen utvecklade ny förståelse och ny kunskap som kunde komma att påverka vår tolkning.

Vi inledde vår tolkning med att försöka förstå och få en bild av informanterna och deras bakgrund. Vi ville komma närmare informanterna och lättare skapa en förståelse för dem och deras uppfattningar. Vår förhoppning var att på så sätt kunna göra en djupare tolkning. När vi hade genomfört fyra intervjuer vardera satte vi oss ner var för sig och transkriberade dem. Detta för att kunna få en god överblick av materialet. När vi hade transkriberat våra intervjuer läste vi våra egna intervjuer var för sig. I enlighet med en hermeneutisk tolkning och skiftandet mellan del och helhet valde vi att läsa varje intervju för sig för att försöka skapa oss en helhetsbild. Det var här viktigt att som tidigare nämnts, bortse från våra fördomar och förförståelse. Efter att vi formulerat en helhetsbild tolkade vi delarna i materialet. Därefter bytte vi material med varandra och tolkade den andres intervjuer. Detta för att kunna se likheter och skillnader i våra respektive tolkningar. Det visade sig att våra tolkningar hade fler likheter än skillnader men vi upplevde ändå att denna metod och bearbetning av materialet var gynnsam för denna undersökning och dess syfte.

Vi läste om samma material flera gånger för att studera dem djupare och upptäcka nya sätt att tolka de olika delarna i materialet på. Vi förde anteckningar och skrev ner funderingar och tankar som uppstått i samband med läsningen. Hur uppfattar forskollärarna forskningsobjektet? Vad är det viktiga i deras resonemang? Vi upptäckte att ju fler gånger vi läste och studerade våra intervjuer samt diskuterade dem med varandra så fick vi syn på nya sätt att tolka och förstå materialet. Slutligen strävade vi efter att väva samman alla tolkningar till en helhet för att kunna besvara våra forskningsfrågor. Vår del- och helhetstolkning presenteras i resultatet.

3.5 Giltighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet

Eftersom mätningen inte är det som står i fokus i en kvalitativ undersökning menar Bryman (2011) att begreppen validitet och reliabilitet kan vara svåra att använda. Författaren menar att forskare i en kvalitativ undersökning kan använda alternativa begrepp som exempelvis tillförlitlighet och äkthet. Stukát (2005) är en av de som använder alternativa begrepp. Istället för begreppen validitet och reliabilitet använder Stukát sig av begreppen giltighet och tillförlitlighet. Vi har i vår undersökning valt att använda begreppen giltighet och tillförlitlighet, i enlighet med Stukáts beskrivning av dessa begrepp, vilka kommer att redogöras för härnäst.

Giltighet

I och med att en kvalitativ undersökning ofta studerar en social verklighet finns det ofta fler beskrivningar av denna verklighet. Därför syftar giltigheten i en kvalitativ undersökning till hur väl forskaren ger en trovärdig beskrivning av sin forskningsprocess. För att skapa giltighet menar Stukát (2005) att undersökningen bör ha skett i enlighet med de forskningsetiska riktlinjer och regler som finns. Dessa presenteras bland annat av Vetenskapsrådet (2017). För att skapa giltighet i undersökningen är det viktigt att försäkra läsaren om att undersökningen undersöker det den säger sig undersöka. Genom att tillsammans diskutera hur forskningsfrågor, intervjufrågor och syftet med undersökningen hör samman har vi försökt uppnå så god giltighet som möjligt. För att vara säkra på att vi undersökte det vi påstod oss undersöka har vi kontinuerligt kontrollerat att det vi skrivit har överensstämmt med undersökningens syfte och forskningsfrågor. När vi utformade intervjuguiden stämde vi av med undersökningens syfte och forskningsfrågor för att försäkra oss om att frågorna inte frångick vårt syfte.

Tillförlitlighet

Stukát (2005) beskriver tillförlitlighet som en motsvarighet till reliabilitet och menar att det har att göra med kvalitén på de mätinstrument som använts i undersökningen. Bryman (2011) menar att reliabilitet, eller tillförlitlighet, uppnås när det finns en fullständig redogörelse av alla delar i forskningsprocessen - vilka val som gjorts, hur de gjorts och varför. En tydlig förklaring och framställning av undersökningens val ger en större tillförlitlighet till undersökningens resultat.

Att intressera sig för förskollärares resonemang av sin egen musikaliska kompetens kan i teorin låta enkelt. Mot bakgrund av den korta tidsrymd som undersökningen haft var det mest lämpligt att genomföra semistrukturerade intervjuer utifrån ett i förväg bestämt frågeschema. Genom att göra på det sättet kunde vi intervjua fler förskollärare och dessutom genomföra intervjuer parallellt. Vi fick genom ett sådant förfarande tillgång till en större mängd data, vilket påverkade förutsättningarna för en mer giltig undersökning. Att vi som forskare genomförde intervjuerna parallellt kan dock ses som problematiskt i förhållande till tillförlitligheten. Att genomföra intervjuer parallellt kan vara en risk då det insamlade materialet kan skilja sig från varandra. Dessa skillnader kan till exempel vara att informanternas svar leder till att följdfrågorna blir olika, något som gör det svårt att kategorisera det. Genom att använda samma intervjuguide vid samtliga intervjuer upplevde vi att tillförlitligheten stärktes trots att intervjuerna genomfördes parallellt. Att använda intervjuer som datainsamlingsmetod förklarar Stukát (2005) kan medföra vissa andra problem avseende tillförlitligheten. Vid intervjuer finns en risk att informanterna kan missuppfatta och feltolka intervjufrågorna vilket i sin tur kan påverka undersökningens resultat. Därför ställde vi ibland följdfrågor för att försäkra oss om att informanten förstått frågan. Vi valde att inte skicka intervjuguiden till informanterna i förväg, eftersom vi inte ville att de skulle kunna läsa in sig och tänka över sina svar. Vi ansåg att om vi skickat frågorna så hade det funnits en risk att informanternas svar skulle vara genomtänkta och korrekta snarare än genuina och spontana och att det skulle vara svårt att säkerställa att vi uppnått vårt syfte att få ta del av deras verkliga uppfattning.

Generaliserbarhet

Att fundera över vem eller vilka undersökningens resultat gäller för är enligt Stukát (2005) viktigt. Författaren menar att det i undersökningar med ett fåtal deltagare och begränsat material inte är möjligt att göra en generalisering. Vår studie har åtta informanter och det resultat vi fått fram avser endast de åtta förskollärare som deltagit i undersökningen. Dessa

försköllärares svar och vår tolkning av svaren kan därför inte hävdas vara generell för alla försköllärare, utan resultatet är vår tolkning av hur försköllärarna upplever sin verklighet. Det är alltså inte möjligt att göra en generalisering.

3.6 Etiska överväganden

En forskare har som skyldighet att förhålla sig till etiska riktlinjer när en undersökning genomförs. Dessa riktlinjer lägger grunden för förhållandet mellan forskaren och deltagaren. För att lyfta fram vår undersökning ur ett etiskt perspektiv använder vi oss av Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska riktlinjer som innehåller fyra huvudsakliga krav på en etiskt riktig undersökning: 1) Informationskravet som innebär att de personer som deltar i undersökningen ska delges fullständig information om vad undersökningen ska undersöka och hur deras svar kommer att användas och eventuellt publiceras. 2) Samtyckeskravet som syftar till att deltagarna när som helst under studiens gång har rätt att avbryta sin medverkan. 3) Konfidentialitetskravet som försäkrar deltagarna om att inga obehöriga kommer ha tillgång till känsligt material och att deltagarnas identitet kommer att anonymiseras med hjälp av exempelvis fiktiva namn. Slutligen delger vetenskapsrådet 4) nyttjandekravet som försäkrar deltagarna att, om inget annat anges, så kommer deras bidrag till undersökning enbart att användas som material för den undersökning de blivit informerade om.

För att uppnå dessa etiska riktlinjer skickade vi ut ett missivbrev till de tilltänkta informanterna och deras chefer. Brevet skickades ut före intervjuerna och hade för avsikt till att informera om studiens syfte och delge deltagarna dessa forskningsetiska principer. I missivbrevet (se bilaga) informerade vi om undersökningens syfte och redogjorde kortfattat för vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Vid intervjutillfällena valde vi att personligen informera deltagarna om undersökningens syfte och deras möjlighet att när som helst avbryta sin medverkan i. Vi förklarade att deras identitet inte kommer att framgå i undersökningen och att vi enbart skulle använda deras intervjusvar i undersökningens syfte. Avslutningsvis förklarade vi att undersökningen skulle finnas tillgänglig i DiVA som är en allmänt tillgänglig databas för uppsatser och avhandlingar.

4 Resultat och tolkning

I resultatkapitlet kommer vi först redogöra för musik som didaktiskt redskap, sedan försköllärarytbildningarnas bidrag till den musikaliska kompetensen och därefter den musikaliska kompetensens påverkan på musikens omfattning. Till sist avslutar vi med en sammanfattning av resultaten.

4.1 Musik som didaktiskt redskap

Att använda musik som ett didaktiskt redskap handlar om att försköllärare gör val som rör vad undervisningen ska innehålla, hur det ska genomföras och varför man gör det man gör.

4.1.1 Musik enligt försköllärarna

Det framkom att försköllärarna uppfattar musik som ljud av något slag och själva skapandet av ljuden. Samtidigt är musik också de redskap som krävs för att skapa musik, som sånger, instrument men också abstrakta redskap som ”rytm”. En förklaring till denna förståelse av musik är att försköllärarna har fördomar och föreställningar om vad musik är,

och i brist på ett mer detaljerat didaktiskt förhållningssätt använder de en mer vardagsnära förståelse av musik som fenomen. En annan uppfattning av musik framhölls under två av intervjuerna med Marielle och Marina. De hade liknande beskrivningar av vad musik är och de beskrev bland annat musik som glädje, gemenskap och ett uttryckssätt. Musikupplevelser i informanternas uppväxter har påverkat deras sätt att se på fenomenet musik. Marielles och Marinas respektive uppväxter har i stor utsträckning präglats av musik, både i skolan och på fritiden. De beskriver i sina intervjuer att deras mödrar var musiklärare och gemensamt för de båda informanterna är att de har studerat i musikklass. Marielles och Marinas förhållningssätt till musik idag, som en pedagogisk aktivitet i förskolan, bär spår av deras erfarenheter och påverkar deras arbete. Erfarenheter och upplevelser i uppväxten kan också handla om hur musiken inte har varit en självklar del i vardagen. Josefine beskriver det följande: ”Det är ingen i min närhet som har skapat musik, spelat gitarr eller så. Ingen i min familj har varit direkt intresserade.” De förskollärare som inte har kommit i nära kontakt med musik under sina uppväxter uppfattar musik som ljud och instrument medan de förskollärare vars uppväxt innehållit mycket musikupplevelser beskriver musik som gemenskap och som ett uttryckssätt. Förskollärarnas erfarenheter och upplevelser har påverkat hur de uppfattar och resonerar kring musik idag.

Enligt förskollärarna är det viktigt att arbeta med musik i förskolan. Det framkom att musik i förskolan kan förena och samla barnen. Förskollärarna resonerade kring musikens förmåga att skapa gemenskap i barngruppen. Klara uttryckte sig såhär:

Musik är glädje, ett sätt att förena. Har man inget annat språk är musik ett bra språk att använda oavsett vilket modersmål man har. Min upplevelse är att musik förenar. Sjunger jag nånting skapar det ett intresse, det sätter igång glädje, gemenskap.

Det finns skillnader i förskollärarnas personliga och professionella uppfattning av vad musik är. De förskollärare vars personliga uppfattning är att musik är ljud och instrument, resonerar i sin professionella uppfattning istället kring att musik i förskolan är glädje och gemenskap. En uppfattning av musik i förskolan är att musik inte handlar om att lära sig att spela instrument och sjunga. Det handlar istället om att barnen ska få erfara och uppleva musik på många olika sätt. En annan uppfattning av musik i förskolan är att musik är användbart för att stödja barn som ännu inte behärskar det verbala språket, barn med annat modersmål än svenska eller barn med en funktionsvariation. Med hjälp av musik och rytm kan barnen uttrycka sig och kommunicera. I sina intervjuer beskriver Klara och Margareta att ljuden har stor betydelse för barnet redan från födsel i och med att de då redan låter, jollrar och uttrycker sig med hela kroppen. En tredje uppfattning av musik i förskolan är att det är viktigt att observera och ta hänsyn till den musik som barnen har erfarenhet av och ta vara på den musik de ger uttryck för. Detta för att kunna utmana barnen att få uppleva musik på fler sätt. Gemensamt för förskollärarna är att musik uppfattas som ett användbart redskap att använda sig av i förskoleverksamheten.

4.1.2 Hur förskollärarna arbetar med musik i förskolan

Hur arbetet med musik ser ut samt huruvida arbetet sker vid planerade eller spontana tillfällen varierade mellan de olika förskolorna. Gemensamt för flera förskollärare var att musik förekommer varje dag på något sätt. Annika menade följande:

Det är lite olika, bland de mindre barnen blir det nästan sång varenda dag. Men med de äldre blir de ofta annat man gör, lite mer rim och ramsor och så. Sen när man leker olika lekar blir det ju mycket sång i lekarna så det kommer in lite då och då. Det blir ofta musik innan lunch, vi samlar alla och sjunger tillsammans. Så musik är det nog egentligen varje dag på något sätt nu när jag tänker efter.

Gemensamt för flera av förskollärarna är att de använder musik som en naturlig och spontan del i den dagliga verksamheten. På Marielles avdelning har de inte några planerade musiksamlingar, utan det är Marielle som ofta använder musiken spontant, exempelvis vid matbordet eller på promenader. Klara använder ofta musik som en spontan aktivitet i verksamheten men försöker ändå göra medvetna val. I väntan på att barnen ska få gå in brukar hon tillsammans med dem sjunga och ha rörelseaktiviteter. I och med att hon sjunger och har rörelseaktiviteter med barnen får hon in många saker från läroplanen, förutom musik även motorik, ordförståelse och annat. De förskollärare som i sina intervjuer ger uttryck för att använda musiken som en naturlig och spontan del i sin dagliga verksamhet är Klara, Marina, Marielle och Annika. Vi tolkar att det beror på deras långa erfarenhet av förskolläraryrket och att de tagit del av likvärdiga förskolläraryrkesutbildningar innan år 1996.

Josefine vill bli bättre på att använda musik i verksamheten. Hon är osäker på sin musikaliska kompetens och idag använder hon musik i sin yrkesroll främst i form av planerade musikaktiviteter. Josefine önskar kunna använda musiken mer spontant. Hon känner att hon är bättre på andra saker och något som hindrar henne gällande musiken är hennes rädsla för att göra bort sig. En förklaring till att några förskollärare prioriterar andra saker än musik är att de upplever att det är mycket annat som ska hinnas med på en dag. Intresset eller bristen av intresse för musik är även den en bidragande orsak till varför förskollärare ger musiken litet utrymme. Berit uttryckte att: "Jag väljer hellre typ att skapa med färg eller hålla på med kreativt material. Det ligger mig närmare än musiken. Man har sina styrkor". Gemensamt för Josefine och Berit är att de använder musik i mindre omfattning, har mindre erfarenhet av förskolläraryrket och har läst förskolläraryrkesutbildningen på 2000-talet. Utbildningarnas betydelse kommer vi att återkomma till senare.

4.1.3 Varför musik i förskolan – mål eller medel?

Förskollärarna resonerar kring att det finns mängder av möjligheter med att arbeta med musik i förskolan. En gemensam uppfattning för flera förskollärare är att de använder musiken som ett medel för att lära annat. Berit uttryckte det tydligt genom att säga "Som ett medel för att lära annat! Ja. Det är väl så det är tänker jag på de flesta ställen. Man använder musiken som ett verktyg, som en metod till nåt." Annika hade likt Berit en uppfattning av musiken som ett medel för att lära annat. "Vi sjunger om djur för att lära oss om just djuren. Men sen tänker vi nog inte ett steg längre, det har jag nog aldrig gjort egentligen, det kommer jag på nu när du säger det konstigt nog".

Erfarenheterna och upplevelserna som förskollärarna har med sig präglar deras uppfattningar av musik som mål eller medel. Förskollärarna framhåller musikens möjlighet att utveckla barnens språkliga förmåga, att barn som inte behärskar det verbala språket, oavsett modersmål, istället använder sig av musik. I sina intervjuer delger Klara, Margareta och Annelie liknande uppfattningar om hur musiken ger barn fler möjligheter att kommunicera. Annika menade att hon med hjälp av musiken lyckas fånga de flesta barnen, även de som är tillbakadragna och inte pratar. Även Margareta belyste musiken som ett hjälpmedel för barn att kommunicera. På en tidigare arbetsplats, ett korttidshem för barn med funktionsvariationer, märkte Margareta tydligt att musiken hjälpte henne att få kontakt med barnen. Vi förstår det som att musiken har haft stor betydelse i Annikas och Margaretas erfarenheter av att nå fram till barn som haft svårt att uttrycka och att deras erfarenheter i sin tur har påverkat vilka möjligheter och syften de ser med att arbeta med musik.

Klara belyste likt flera av förskollärarna främst musiken som ett medel för att lära annat, hon delgav ett resonemang om varför hon sällan använder musiken som ett mål i sig. I sitt resonemang hänvisade Klara till läroplanens intentioner:

Vi klappar barnets namn i takt som ett medel för att de sedan ska lära sig stavelser sen. Och det är ju mycket i läroplanen vi ska jobba med, så musiken kanske inte har blivit ett ämne i sig utan mer som ett medel för att uppnå de andra ämnena.

Synen på musik och musikaktiviteter i förskolan beror på att förskollärarna har en holistisk syn på innehållet i läroplanen, där allt innehåll betraktas som en helhet och hänger ihop med varandra. Marielle hänvisade likt Klara till läroplanen och dess intentioner. Marielle försöker kontinuerligt reflektera över varför hon använder musiken. ”Allt hänger ihop. Det är ju så, utifrån läroplanen så går alla ämnen in i varandra. Så det gäller att jag är medveten om varför jag använder musiken”. Trots att flera av förskollärarna gav uttryck för att vara medvetna om varför de använder musik så använder de sällan musik som ett didaktiskt redskap för att lära om musiken i sig. Gemensamt för de flesta förskollärarna är att musiken används som ett medel för att lära annat, något vi tolkar är ett resultat av att läroplan för förskolan främst lägger vikt vid andra kunskaper än musik. Trots att de flesta förskollärarna använder och beskriver musiken som ett medel för att lära annat kan musiken i deras exemplifieringar även uppfattas som ett mål i sig. I citatet ovan där Klara och barnen klappar namn för att lära sig stavelser så får barnen samtidigt erfara takt och rytm. Både i Klaras exempel och i Annikas exempel med djuren saknas en reflektion över hur musiken kan ses som ett mål i sig.

Marina är en av förskollärarna med lång erfarenhet av förskolläraryrket och en uppväxt som genomsyrats av musikupplevelser. Ett resultat av hennes erfarenheter var att hon motiverade musiken både som ett medel för att upptäcka och lära annat men också som ett språk i sig självt. Hon delgav exempel från sin egen verksamhet där hon arbetat med musiken som ett mål i sig:

Om vi sätter på ögonbindel hur känns musiken att lyssna på då? Hur ska kompisarna kunna se på mig vilken musik jag lyssnar på även om dom inte hör musiken? Vilken rörelse sätter vi till den här musiken? Ibland har vi jobbat med rörelser och rytm, vi dansar som trumman låter nu osv.”

I Marinas beskrivning av sin verksamhet blir musiken ett mål i sig själv. Musiken används för att utforska musikens egenskaper. Vi tänker att Marinas intresse och engagemang samt hennes erfarenheter och upplevelser påverkar de didaktiska val hon gör i sin verksamhet samt vilket förhållningssätt hon har till musik i förskolan.

4.2 Förskollärarnas resonemang kring hur förskolläraryrket har bidragit till deras musikaliska kompetens

Musikundervisningen i förskollärarnas förskolläraryrket har sett olika ut och haft olika innehåll. Gemensamt för alla de tillfrågade förskollärarna är att de på något sätt har tagit del av musikundervisning under sin utbildning.

Förskolläraryrket före år 1996 innehöll en praktisk musikundervisning där det ingick att lära sig att spela gitarr. Gemensamt för flera av de förskollärare som tagit examen före år 1996 är att deras utbildning förmedlat praktiska musikaliska kunskaper som de flesta av dem idag använder i sin yrkesroll. Enligt Marina var det ett obligatoriskt moment att lära sig de vanligaste ackorden på gitarr. Marina upplevde att hennes gitarrlärare var

för duktig, att det var svårt och blev tjugigt att träna på ackorden. Marina är glad att hon inte gav upp, för idag använder hon gitarren mycket i sin verksamhet och hon anser att det är ett otroligt bra redskap att kunna använda sig av. Även Klara betonar musikens omfattning i hennes utbildning och enligt henne har det lett till att hon idag kan känna sig trygg i att sjunga och spela gitarr i barngruppen.

Vi fick lära oss spela gitarr, vi gjorde egna låtar, vi hade sagor som vi skulle gestalta med hjälp av instrument. Det var jättekul! Vi fick mycket med oss. Vi sjöng mycket. Så ja, mycket musik under utbildningen. Det kanske också har fått mig mer säker i min roll.

Annika, som också tog examen innan år 1996 hade en annan uppfattning av musikundervisningen under hennes utbildning. "Jag tycker inte jag har fått med mig något speciellt alls utan den kompetens jag har idag har jag nog samlat på mig när jag har jobbat genom åren. Sen var det dåliga gitarrlärare. Så musikdelen var sådär." Annika upplever det som att hon inte fått med sig något värdefullt främst på grund av att hennes gitarrlärare var dåliga. Annikas intervjusvar präglas av hennes dåliga erfarenheter av gitarrlärarna snarare än musikundervisningen i sig.

Under intervjuerna framkom att Marina, Klara och Annikas enskilda uppfattningar och upplevelser av musikundervisningen i deras förskollärarytbildningar skiljer sig åt. Alla tre har tagit del av en musikundervisning där att lära sig spela gitarr varit obligatoriskt. Både Marina och Klara ger uttryck för att vara nöjda över sin musikundervisning medan Annika istället upplever att hennes musikundervisning varit dålig. Vår tolkning är att Marina och Klara har haft större motivation och engagemang till musikundervisningen och att lära sig spela gitarr. Marina uttrycker i likhet med Annika en viss skepsis gentemot gitarrlärarna i hennes musikundervisning. Skillnaden mellan Marina och Annika är att Marina trots detta lärde sig att spela gitarr, medan Annika inte gjorde det. Att Marina hade en mamma som var musiklektör tror vi har påverkat hennes engagemang och intresse för att lära sig spela. Annika hade inte samma förutsättningar då ingen av hennes föräldrar spelade något instrument. Mot slutet av sitt resonemang uttryckte Annika att: "När jag tänker efter kanske jag inte var så engagerad på musiklektionerna under utbildningen, men jag tror ändå att gitarrlärarna var ganska dåliga". Vi tänker att intresset och engagemanget för att lära sig har påverkat hur förskollärarna uppfattar att deras förskollärarytbildningar har bidragit till deras musikaliska kompetens.

Något som förekom bland de förskollärarna som tagit examen på 2000-talet var en gemensam åsikt om att utbildningarna har gett dem väldigt liten musikalisk kompetens. Förskollärarna hade velat ta del av en utbildning där musikundervisningen varit mer praktisk. Josefine har från sin utbildning fått med sig en grund med sånger som hon kan använda sig av i sin yrkesroll, men önskar däremot att hon mer praktiskt fått ta del av musik. "Jag hade velat få lära mig spela gitarr eller åtminstone få veta mer hur man kan jobba med instrument med barnen".

Annelie avslutade för ett par år sedan en estetiskt inriktad förskollärarytbildning, en utbildning hon valde enbart för att det var där hon lyckades komma in. Utbildningen bidrog inte till hennes praktiska musikaliska kompetens i den mån hon hade hoppats. Vid ett fåtal tillfällen fick Annelie möjlighet att lära sig spela gitarr och träffa en sångcoach, men klassen bestod av 30 elever som alla skulle samsas om tre gitarrer "du kan ju tänka dig hur mycket kvalitet det blev i den lektionen". Annelies utbildning har istället gett henne en teoretisk kompetens i hur musik kan vara ett hjälpmedel för barnen i deras utveckling. Margareta ansåg likt Annelie att hennes förskollärarytbildning mer var inriktad på att förstå barns estetiska läroprocesser. Margareta poängterade att den teoretiska kunskapen är viktig och användbar men att hon hade velat ha kunskapen av att kunna spela ett

instrument. Däremot menar hon att det alltid finns någon som kan spela gitarr, främst de äldre, så då gör det inte så mycket att hon själv inte kan. Även Annelie och Josefine uttryckte i intervjuerna en saknad av att praktiskt fått lära sig att spela instrument under sin utbildning. Annelie beskrev:

Jag tycker det är så tråkigt att dom har tagit bort det praktiska att verkligen lära sig spela instrument och sådär. För jag tänker att om alla som går utbildningen nu fick lära sig och alla dom som gick tidigare redan kan? Tänk då vilken naturlig del det då skulle bli i förskolan och ingen skulle känna behöva känna 'nej jag inte kan sjunga, nej jag kan inte spela något instrument'. Det är tråkigt tycker jag, att många känner så.

Gemensamt för flera av förskollärarna som deltog i undersökningen är att de förknippar musikalisk kompetens med att kunna sjunga och spela något instrument. En förklaring är att det i flera av förskollärarnas utbildningar fanns ett obligatoriskt moment att lära sig spela gitarr och sjunga. Detta bidrar till att förskollärare som inte kan sjunga rent eller spela något instrument känner att de saknar musikalisk kompetens. De få förskollärare som ansåg sig vara musikaliskt kompetenta ville inte gärna identifiera sig med begreppet musikaliskt kompetent. De valde istället framhålla glädjen till musiken som viktig snarare än att kunna sjunga och spela instrument. Den musikaliska kompetens flera av förskollärarna besitter idag har byggts upp av erfarenheter och ett eget intresse, snarare än att deras förskollärarytbildning har bidragit till den. Erfarenheterna och det egna intresset kan därför ses som en egen form av fortbildning.

4.3 Den musikaliska kompetensens påverkan på musikens omfattning i förskolan

Bland förskollärarna fanns tre uppfattningar om den musikaliska kompetensens påverkan på musikens omfattning i förskolan. En uppfattning är att den musikaliska kompetensen påverkar. Berit är en av förskollärarna med denna uppfattning. Hon använder musik i större omfattning idag än tidigare då hon berättar att hon känner sig mer kompetent. Hon uttryckte följande:

Jag tycker absolut kompetensen påverkar omfattningen! Förut har tyckt att det ha varit ganska jobbigt att sjunga med barnen för att jag inte har känt mig bra på det. Men nu när jag själv har sjungit i kör några år så känner jag ju att jag blivit bättre på att sjunga vilket gör att jag sjunger mer på förskolan.

De få förskollärare som ansåg sig vara musikaliskt kompetenta använder musik i stor omfattning, medan de förskollärare som ansåg sig ha bristande musikalisk kompetens använder musiken i mindre omfattning. Josefine tillhör dem som inte anser sig musikaliskt kompetent och hon jobbar lite med musik - en följd av att hon inte känner sig kompetent inom ämnet. Hon hör inte om det låter bra, om hon är i takt eller vilken rytm det är i musiken, något som leder till att hon inte känner sig kompetent i arbetet med musik. Med högre musikalisk kompetens hade Josefine använt sig mer av musik.

En andra uppfattning är att den musikaliska kompetensen inte påverkar musikens omfattning i förskolan. Enligt Marina är det inte kompetensen som styr musikens omfattning i deras arbete, utan snarare glädjen till musiken. Barnen rycks ofta med om förskolläraren är engagerad. Marielle har en liknande åsikt och förklarade det såhär:

För mig så behöver du som pedagog inte ha musikalisk bakgrund, kunna ett instrument eller sjunga vackert. Utan det handlar om att ha glädjen med barnen och kunna uttrycka sig på många sätt.

Anmärkningsvärt är att uppfattningen att musikalisk kompetens inte påverkar musikens omfattning, uttrycks av just Marina och Marielle. De båda har haft uppväxter där musik haft en framträdande roll, de båda kan spela instrument och använder sig kontinuerligt av det i sina respektive verksamheter. Vi tänker att är man begåvad och har kompetens är det lättare att känna glädje inför musik. Både Marina och Marielles intervjuvar tolkas därför vara det de bör svara för att inte uppfattas som respektlösa.

En tredje uppfattning är att den musikaliska kompetensen påverkar omfattningen av musikanvändning i förskolan, samtidigt som användningen av musik påverkas mycket av förskollärarens engagemang, glädje och intresse. Uppfattningen är att musikens omfattning i förskolan påverkas av kombinationen av att ha musikalisk kompetens och att känna glädje till musiken.

4.3.1 Att känna sig trygg eller osäker

Av de förskollärare som deltog i undersökningen känner sig de flesta sig trygga i arbetet med musik i förskolan, oavsett om de ansåg sig vara musikaliskt kompetenta eller inte. En uppfattning som finns bland förskollärarna är att det är responsen från barnen, att de sjunger med, skrattar och dansar, som gör att förskollärarna känner den tryggheten. Att barnen inte dömer om förskollärarna spelar fel är också en anledning till att de känner sig trygga. Margareta menar att det är viktigt att även om man spelar eller sjunger fel vara en förebild för barnen och visa att musiken inte handlar om att det ska vara perfekt. "Man måste våga bjuda på sig själv, hur det låter är inte det viktiga". Varken Annelie och Annika uppfattar sig inte som musikaliskt kompetenta och de hade gärna velat utveckla sin kompetens. Trots detta känner de sig säkra i att använda musik med barn. Annika uttryckte i sin intervju:

Jag tycker väl inte att jag har så mycket musikalisk kompetens nej, men jag tycker inte det är jobbigt att sjunga med barnen och det gör mig heller inget om det är föräldrar med. Min musiklärare på förskolläraryrket uttryckte att: 'Alla kan sjunga. Det låter lite olika bara' och de orden bär jag med mig än idag.

Känslan av att bli eller inte bli bedömd påverkar förskollärarnas känsla av trygghet eller osäkerhet i sitt musikanvändande. Klara och Marielle är av liknande åsikt och menar att barnen inte dömer och att det gör att de känner sig trygga. Både Berit och Josefine uttryckte i intervjuerna en viss osäkerhet i användandet av musik i förskolan. Josefine berättar att hon helst inte sjunger inför andra och att hon känner sig ännu mer osäker när andra vuxna deltar i musikaktiviteterna. Hos Josefine finns en rädsla av att bli bedömd. I Berits arbetslag saknas någon som känner sig tillräckligt trygg i att använda musik och därför är det inte en självklar del i verksamheten. Enligt Berit är musik ett ämne som ofta prioriteras bort men som skulle kunna användas mycket mer om arbetslaget kände sig trygga med att använda musik. Kompetensutveckling inom musik skulle bidra till att öka personalens trygghet och därmed musikens omfattning i förskolan. Däremot finns en uppfattning om att kompetensutveckling väldigt sällan erbjuds.

4.4 Sammanfattning

Förskollärarnas uppfattningar av musik ser olika ut. De har olika musikaliska bakgrunder i form av exempelvis uppväxter och erfarenheter, något som påverkar deras personliga syn på musik. Förskollärarna gör viss skillnad i sitt personliga och professionella resonemang av vad musik är. Hur förskollärarna använder sig av musik i förskolan varierar, men gemensamt för de flesta förskollärarna är att musik förekommer i verksamheten dagligen och att det dagliga musikanvändandet oftast sker spontant. Ett fåtal förskollärare använder

inte musik dagligen, men när de väl använder musik är det oftast i planerade aktiviteter. De förskollärare som istället använder musik dagligen ser musik som en naturlig del av verksamheten, vilket gör att de ofta använder musik vid spontana tillfällen.

Anmärkningsvärt är att dessa förskollärare har lång erfarenhet av förskolläraryrket och tog sin förskollärexamen innan år 1996. Förskollärarna ansåg det viktigare att använda musik som ett medel för att lära annat än att använda musik för att lära om musiken i sig. Flera av förskollärarna har dock inte reflekterat över att musik kan vara ett mål i sig utan har alltid sett musiken som ett medel för att lära annat, något som möjligtvis är ett resultat av att Läroplan för förskolan främst lägger vikt vid andra kunskaper än de musikaliska.

I förskollärarnas förskolläraryrkesutbildningar har musikundervisningen sett olika ut och haft olika innehåll. Förskollärarna i undersökningen som tagit examen före år 1996 beskriver att de har fått ta del av en praktisk musikundervisning. De förskollärare som istället tagit examen på 2000-talet har fått en mer teoretisk musikundervisning. Oavsett hur förskollärarna uttrycker att musikundervisningen i förskolläraryrkesutbildningen bidragit till deras musikaliska kompetens så upplevs att det främst är deras erfarenheter och eget intresse som bidragit till deras musikaliska kompetens.

De få förskollärare som ansåg sig ha musikalisk kompetens använder musik i stor omfattning medan de som ansåg sig mindre kompetenta använder musiken mer sällan. De förskollärare som använder musiken i mindre omfattning skulle troligtvis använda den mer om de kände sig mer musikaliskt kompetenta. Bland förskollärarna fanns olika uppfattningar om hur den musikaliska kompetensen påverkar musikens omfattning i förskolan. Några förskollärare menade att kompetensen påverkar medan andra menade att det inte är den musikaliska kompetensen som påverkar musikens omfattning i förskolan, utan snarare glädjen och det egna intresset till musiken. Enligt några styrdes musikens omfattning av en kombination av att vara musikaliskt kompetent samt att känna glädje till musiken.

Ett fåtal förskollärare föreslog kompetensutveckling inom musik som ett sätt att öka den musikaliska kompetensen. Däremot har den musikaliska kompetensen inte nödvändigtvis någon påverkan på förskollärarnas känsla av trygghet och säkerhet i sitt musikanvändande med barnen. Oavsett om de känner sig mindre musikaliskt kompetenta så känner sig de flesta förskollärarna som deltog i undersökningen trygga i att använda musik som didaktiskt redskap.

5 Diskussion

5.1 Förskollärarnas resonemang om musik

Att musik uppfattas olika beroende på vem som beskriver det är Bohlin (NE, 2017) och Angelo och Sæther (2014) eniga om. Förskollärarna i undersökningen delgav olika uppfattningar av vad musik är. De flesta förskollärarna i undersökningen beskrev musik i enlighet med Bohlins (NE, 2017) allmänna beskrivning att musik är olika typer av organiserat ljud. Angelo och Sæther (2014) menar dock att människor har olika preferenser till musik. En del förskollärare hade andra preferenser än att musik är organiserat ljud, istället gav de förskollärarna uttryck för att beskriva musik som en gemenskap och ett uttryckssätt. Det blir i sammanhanget tydligt att en persons uppfattningar och resonemang står i relation till de erfarenheter, upplevelser och intressen personen har. Margareta delgav i intervjun sin erfarenhet av att arbeta med barn i behov av särskilt stöd. Hennes erfarenhet av den upplevelsen var att musiken hjälpte såväl henne

och barnen att kommunicera. Det finns likheter i Margaretas berättelse och Bjørkvolds (2005) exempel av ett femårigt barn som kunde göra sig förstådd genom sång och musik. Jederlund (2012) beskriver att musik alltid har varit en stor del för människans kommunicerande, långt innan skrift- och talspråket. Angelo och Sæther (2014) menar likt Jederlund (2012) att musiken har betydelse för människans kommunicerande. Författarna menar att musiken kan hjälpa människor att uttrycka sig på ett sätt utöver det verbala språket och att musik kan ta fram fler sidor av en människas personlighet. Detta blev tydligt i såväl Bjørkvolds (2005) exempel som i Margaretas erfarenhet.

5.2 Förskollärarnas arbete med musik i förskolan

Antal-Lundström (1996) diskuterar problematiken i skillnaderna mellan barns musikaliska erfarenheter i förskolan. Vissa barn befinner sig i förskolemiljöer där musik finns med i verksamheten varje dag medan andra barn bara får möjlighet att uppleva musik vid enstaka tillfällen. Dock visar vår undersökning ett annat resultat än det Antal-Lundström beskriver. Samtliga förskollärare som deltog i vår undersökning menade att de använder sig av musik kontinuerligt. Skillnaderna mellan barnens möjligheter till musikaliska upplevelser varierade därför inte i särskilt stor utsträckning i de undersökta förskolorna. Det som däremot varierade var hur förskollärarna använder sig av musik. Medan några förskollärare beskrev sig använda det som en naturlig del i verksamheten, vid både planerade och spontana tillfällen, var andra tvungna att planera in sina musikaktiviteter för att de skulle bli av. Förklaringen till varför musik inte används som ett spontant verktyg upplevs bero på osäkerhet, något som överensstämmer med Ehrlins (2012) beskrivning gällande att musiken inte får en given plats i förskolan om förskollärarna inte litar på sin musikaliska kompetens. Ehrlin menar att många förskollärare inte anser sig kunna sjunga och spela tillsammans med barnen vilket ofta leder till att förskollärarna väljer att göra annat tillsammans med barnen. Det grundar sig i att förskollärarna saknar intresse och engagemang för musik. Ehrlin (2015) menar att om det saknas intresse för musik så är det en stor risk att det området prioriteras bort till fördel för andra områden som förskolläraren själv upplever mer intressanta. Detta anser vi blir problematiskt i relation till Läroplan för förskolan (2016). Det blir dels problematiskt i och med att det då blir förskollärarens intresse som styr verksamhetens innehåll, snarare än barnens. Dessutom bli det problematiskt då det i Läroplan för förskolan beskrivs att "Förskolans ska sträva efter att varje barn utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och *musik*, dans och drama" (s. 10.). Därför ingår det i en förskollärares yrkesprofession att arbeta med musik i förskolan oavsett om hon eller han själv tycker att musik är intressant och roligt eller inte.

5.3 Musik som mål eller medel

När Holgersen (2008) studerade de nordiska läroplanerna för förskolan kom han fram till att den svenska läroplanen främst framhåller språket som viktigt. Han konstaterar också att musiken inte har ett eget ämnesområde utan mer är en del av en integrerad läroplan. I resultatet av vår undersökning framkom att förskollärarna oftast resonerar kring musik som ett medel för att lära annat. Förskollärarna framhöll flera förmågor musiken kan hjälpa till att utveckla men främst framhölls musikens förmåga utveckla barns språk. Informanternas resonemang om att använda musik för att lära annat, främst språk, stämmer alltså överens med Holgersens förståelse av den svenska läroplanen.

Flera av förskollärarna hade inte funderat över att musik kan vara ett ämne i sig. Förskollärarna motiverade musiken som ett medel för att lära annat med att de såg musiken som ett redskap att uppfylla flera av läroplanens mål. Antal-Lundström (1996) beskriver en viss problematik kring den svenska läroplanen. Författaren menar att läroplanens mål och riktlinjer ofta är svårtolkade och vidare menar Antal-Lundström att det är upp till varje förskollärare att avgöra hur det praktiska arbetet ska gå till för att uppfylla målen. Att använda musik för att uppfylla läroplanens mål och riktlinjer är en del av förskollärarna i undersökningens praktiska arbete. Vi tänker att om förskollärarna resonerar kring musik på olika sätt och har olika intressen så kommer det praktiska arbetet att se olika ut. Att arbetet med musik ser olika ut beroende på förskollärarnas erfarenheter och didaktiska val blir tydligt i vår undersökning. Likt det Angelo och Sæther (2014) beskriver är det förskollärarens didaktiska överväganden som avgör vilket syfte och mål som eftersträvas i det praktiska arbetet med musik i förskolan. Det betyder att förskollärarnas tankar om vad, hur och varför är avgörande för i vilket syfte musiken används. Wallerstedt (2015) delger didaktiktriangeln (se fig.1, s. 4) som kan studeras för att beskriva sambandet mellan förskollärare och barn inom förskoledidaktik. Tanken är att det är barnens relation till musik som ska vara utgångspunkt i det pedagogiska arbetet och att förskolläraren är med och stöttar och formar barnets relation till musik vidare och erbjuda barnen nya sätt att uppleva musik. Resultatet i undersökningen visar som tidigare nämnts att förskollärarna ofta tänker kring musik som ett medel för att lära annat. Hos flera av dem saknas ett medvetet didaktiskt förhållningssätt i förhållande till musiken som ett mål i sig. Som tidigare nämnts har flera av förskollärarna inte reflekterat över musiken som ett mål i sig eller över sin egen och barnens relation till musik. Vi tänker att dessa förskollärare behöver reflektera tillsammans med sina kollegor kring sitt gemensamma förhållningssätt och sina didaktiska övervägande för att på bästa sätt kunna ge barnen möjlighet till att utforska och uppleva musik i förskolan.

5.4 Musik i förskolläraryrket

Ehrlin (2015) beskriver att musikundervisningen i de svenska förskolläraryrket har förändrats från att lägga fokus på att lära sig spela instrument och sjunga till att numera lägga större vikt vid en teoretisk förståelse för barns inlärningsprocesser inom alla estetiska ämnen. Detta menar Ehrlin och Wallerstedt (2014) beror på att förskolläraryrket allt mer anpassas till lärutbildningen, vilket innebär att större fokus riktas mot ett teoretiskt lärande snarare än ett praktiskt lärande. Bland de förskollärare som deltog i vår undersökning har de förskollärare som tagit examen innan år 1996 tagit del av en mer praktisk musikundervisning i sin utbildning. Förskollärarna som examinerades på 2000-talet, har istället tagit del av en mer teoretisk utbildning, detta oavsett om den varit estetisk inriktad eller inte. Förskollärarnas beskrivningar av sina förskolläraryrket överensstämmer alltså med Ehrlins (2015) resonemang gällande förändringen av musikundervisningen i förskolläraryrket. Det förändrade innehållet i musikundervisningen menar Ericsson och Lindgren (2012) kan vara en följd av en förändrad barn- och kunskapssyn. Förskoleverksamheter präglades länge av utvecklingspsykologiska teorier där barns musikaliska färdigheter mättes och det ansågs finnas förmågor barnen skulle ha vid en viss ålder, detta synsätt finns inte i lika stor utsträckning i förskolans verksamhet idag. Likaså fanns det förr krav på att förskollärare skulle ha en viss musikalisk kompetens, något som inte heller återfinns i musikundervisningen i förskolläraryrket idag.

Ehrlin och Gustavsson (2015) diskuterar att de få högskolorna som idag har estetiskt inriktade förskolläraryrket förväntas ha en större inriktning på musik än övriga

förskollärarytbildningar. Dock beskriver författarna problematiken i att undersökningar visar att tre fjärdedelar av studenterna som valt estetisk inriktning enbart valt detta för att de inte blivit antagna på någon annan högskola. Annelie, en av förskollärarna i vår undersökning, exemplifierar problematiken som Ehrlin och Gustavsson beskriver. Annelie tillhör den grupp av studenter som har studerat en estetiskt inriktad förskollärarytbildning enbart för att det var där hon blev antagen. Trots att Annelies förskollärarytbildning haft en estetisk inriktning med flera musikaliska inslag så känner hon inte att den bidragit till att utveckla hennes musikaliska kompetens på något utmärkande sätt.

Gemensamt för flera av förskollärarna i undersökningen var att de upplever att både de vanliga och de estetiskt inriktade förskollärarytbildningarna innehållit för lite musikutbildning för att de ska kunna bli och känna sig kompetenta i ämnet. Detta är något även Holgersen (2008) problematiserar. Författaren ifrågasätter hur det kommer sig att en låg musikalisk kompetens hos förskollärarna kan accepteras, när det i allmänhet uttalas att förskoleverksamhetens kvalitet beror på personalens utbildning. I förhållande till Holgersens (2008) kritik mot förskollärarytbildningarna och den låga musikaliska kompetensen vill vi lyfta Angelo och Sæthers (2014) resonemang om att den musikaliska kompetens en förskollärare besitter inte enbart är ett resultat av den förskollärarytbildning hon eller han har genomfört. Författarna poängterar att den musikaliska kompetensen även har utvecklats och påverkats av förskollärarens uppväxt, erfarenheter, intressen och upplevelser. Det innebär enligt Angelo och Sæther (2014) att förskollärare kan ha olika syn och kunskap om musik och hur man kan arbeta med musik oavsett när de genomfört sin förskollärarytbildning och vad den musikundervisningen har innehållit.

5.5 Förskollärares uppfattningar om musikalisk kompetens

När förskollärarna beskrev hur de uppfattade sin musikaliska kompetens beskrev de flesta förskollärarna att de inte ansåg sig kompetenta då de varken uppfattade sig behärska att sjunga eller att spela instrument. Förskollärarna relaterade musikalisk kompetens till att kunna sjunga tonsäkert och spela instrument. Ehrlin (2015) bekräftar att förskollärare ofta relaterar begreppet musikalisk kompetens till att kunna sjunga och spela instrument, en kompetens många förskollärare anser sig sakna. Ingen av förskollärarna i undersökningen ville identifiera sig med att vara musikalisk kompetent. Detta trots att flera av förskollärarna i undersökningen både sjunger och spelar instrument i såväl förskoleverksamheten som på fritiden. Att ingen av förskollärarna ville erkänna sig musikaliskt kompetent tänker vi kan ha att göra med att den samhällskultur vi lever i ställer högra krav på vad det innebär att kunna sjunga och spela instrument.

Marina och Marielle framhöll att förskollärare inte behöver kunna spela instrument eller sjunga rent för att arbeta med musik i förskolan. Deras uppfattning var istället att glädjen och engagemanget är det viktigaste i arbetet med musik i förskolan. Marina och Marielles uppfattning upplever vi grundar sig i deras kompetens, intresse och engagemang för musik. Resultatet i vår undersökning samt Bjørkvolds (2005) resonemang om att förskollärare som känner en press kring att kunna sjunga och spela instrument får svårt att se musik som något lustfyllt, synliggör en viss problematik i Marina och Marielles resonemang. Vår undersökning visar att de förskollärare som inte kan spela instrument och inte känner sig musikaliskt kompetenta upplever en osäkerhet inför att använda musik i förskolan. Vi upplever att dessa förskollärare har svårt att känna glädje och engagemang till musiken. Marina och Marielles resonemang om att det räcker att ha glädje i musikaktiviteter med barn kan alltså inte appliceras på dessa förskollärare.

Ehrlin (2015) menar att många förskollärare anser att det främst är personer som vuxit upp med musik och de som utbildat sig inom musik som kan arbeta med musik i förskolan på ett bra sätt. Detta stämmer till viss del överens med resultatet i vår undersökning. Det framgick att flera av förskollärarna upplevde att kompetensutveckling påverkat deras arbete med musik i förskolan på ett positivt sätt. Det framkom också att de förskollärarna som haft en musikalisk uppväxt, Marina och Marielle, på ett lättare sätt arbeta med musik spontant och som en naturlig del i verksamheten. Däremot är det inget som är generellt för samtliga förskollärare. Det fanns förskollärare i undersökningen som också arbetar med musik spontant och naturligt, men som istället lärt sig genom sina yrkeserfarenheter.

Vesterlund (2011) och Pramling-Samuelsson m.fl. (2008) beskriver att förskollärare ofta vill framstå som perfekta i arbetet med musik i förskolan, vilket inte är möjligt när de inte känner sig tillräckligt musikaliskt kompetenta. Vesterlund menar vidare att förskollärarens musikaliska kompetens aldrig kommer utvecklas om inte förskollärarna vågar "göra bort sig". De resonemang Vesterlund och Pramling-Samuelsson m.fl. delger syns till viss del i resultatet av vår undersökning. Även om de flesta förskollärarna i undersökningen uppgav att de känner sig trygga i arbetet med musik oavsett om de känner sig mer eller mindre musikaliskt kompetenta så fanns det förskollärare i undersökningen som liknar Vesterlund (2011) och Pramling-Samuelssons m.fl. (2008) resonemang. Marielle anser att barn inte dömer och att hon därför känner sig trygg i musikanvändandet medan Josefine är rädd för att göra bort sig i musikaktiviteter och hellre väljer att arbeta med andra områden. Vi tänker att Josefine begränsas av sin rädsla av att göra bort sig och att hennes musikaliska kompetens inte kommer att utvecklas om hon aldrig vågar prova.

Resultatet i undersökningen visar att de flesta förskollärarna anser att musikalisk kompetens handlar om huruvida man kan sjunga och spela instrument eller inte. I motsats till detta beskriver förskollärarna att det viktigaste med musiken i förskolan är glädje och gemenskap. De menar att det inte spelar någon roll om man spelar eller sjunger fel eller falskt utan att det handlar om att uttrycka sig tillsammans med andra. Det finns likheter mellan förskollärarnas uppfattningar och Ericsson och Lindgrens (2012) bedömning att kvalitetsbegreppet har relativiserats. Författarna menar att det inom förskoleverksamhet ofta finns ett "alla kan" förhållningssätt där det framhålls att alla kan sjunga och att det inte finns något rätt eller fel. Flera av förskollärarna i undersökningen var överens om att det handlar om att vara en förebild för barnen och visa på att musik inte behöver vara perfekt och felfritt. Att förskollärare vill vara förebilder och motarbeta den samhällskultur och de kvalitetskrav som Ericsson och Lindgren beskriver i form av musikprogram som Idol och Melodifestivalen ser vi å ena sidan som positivt. Å andra sidan upplever vi det som problematiskt att förskollärarna är av den åsikten att kvaliteten i musikundervisningen har mindre betydelse. Likt Ericsson och Lindgren anser vi att trovärdigheten i att förmedla en bild av att kvalitet inte har någon betydelse rimmer illa med det samhällskultur vi lever i, där bedömning och kvalitet har allt större betydelse. Vi menar att det behöver ställas högre krav än så på förskollärarnas genomförande av musikaktiviteter. Likt tidigare nämnts så diskuterar Holgersen (2008) frågan hur det kan vara accepterat med låg kvalitet och låga krav på förskollärarnas kompetens och därmed musikundervisningen i förskolan. Vi menar inte att man inte ska bjuda på sig själv och vara en förebild för barnen utan vi menar snarare att det måste finnas en strävan efter att ha så hög kvalitet som möjligt när man genomför musikaktiviteter i förskolan för att barnen ska ges möjlighet att uppleva och utforska musik på ett så bra sätt som möjligt.

Neokleous (2013) och Swain och Bodkin-Allen (2014) menar att många förskollärare känner sig osäkra i sin musikaliska kompetens. Författarna har genomfört snarlika studier där de redogör för hur de flesta av de deltagande förskollärarna med hjälp av

kompetensutveckling fick ett ökat musikaliskt självförtroende. Även Ehrlin (2015) anser att många förskollärare skulle gynnas av att erbjudas kurser i musik, då hon menar att många känner sig osäkra. I vår undersökning beskrev Berit likt Ehrlin (2015), Neokleous (2013) och Swain och Bodkin-Allen (2014) att det musikaliska självförtroendet ofta saknas hos förskollärare. Berit tror likt författarna att kompetensutveckling skulle gynna både henne och hennes arbetslag, då det skulle öka förskollärarnas musikaliska självförtroende. Ehrlin (2012) beskriver dock att förskollärares väg till ökat musikaliskt självförtroende kan se olika ut och menar att alla förskollärare inte gynnas av kompetensutveckling. Här finns tydliga likheter med Annikas resonemang kring sin musikaliska kompetens. Annika menade att hennes musikaliska kompetens inte påverkats av den utbildning och kompetensutveckling hon erbjudits utan det är snarare hennes yrkes- och personliga erfarenheter som haft störst påverkan på hennes musikaliska kompetens.

5.6 Slutsats

Den kunskap vi har fått om förskollärares uppfattningar om sin egen musikaliska kompetens visar att den egna musikaliska kompetensen till viss del påverkar hur musiken används som ett didaktiskt redskap i förskolan. Däremot går det inte att utesluta andra faktorer som påverkar musikanvändandet. Faktorer som musikalisk bakgrund i form av uppväxt, erfarenheter och eget intresse har i denna undersökning visat sig ha påverkan på de tillfrågade förskollärarnas användning av musik som didaktiskt redskap. Det framgår också att förskollärarna främst belyser att musiken kan användas som ett medel för att lära annat snarare än att använda musiken som ett mål i sig. Undersökningen visar även att förskollärares trygghet och säkerhet i att använda musik som påverkar omfattningen samt vad, hur och varför musiken används. Vi uppfattar det som att begreppet musikalisk kompetens är svårt för förskollärarna att relatera till och identifiera sig med. Vi upplever att förskollärarna tolkar att musikalisk kompetens innebär att man ska sjunga rent och kunna spela instrument. Gemensamt för flera av förskollärarna är att de använder musik dagligen, men trots det inte uppfattar sig vara musikaliskt kompetenta. Däremot anser de sig ha en musikalisk trygghet. Vi anser därför att begreppet musikalisk trygghet hade varit mer lämpligt att använda i denna undersökning. Slutligen har denna undersökning kommit fram till att en strävan efter så hög kvalitet som möjligt i musikundervisningen i förskolan är av stor betydelse.

5.7 Metoddiskussion

Undersökningens empiriska material består av intervjuer med åtta förskollärare. Datainsamlingsmetoden kan anses vara begränsad eftersom informanterna är få. Bryman (2011) menar att det inte går att göra generaliseringar när gruppen med informanter är liten. Vi upplever att om fler förskollärare från fler förskolor hade intervjuats hade kunskapen om förskollärares uppfattning blivit större och det hade eventuellt varit lättare att tolka och diskutera materialet. Att vi valde att använda kvalitativa intervjuer var dock inte för att bevisa hur något är utan snarare att uttrycka kvaliteter i våra informanternas uppfattningar. Däremot hade denna förståelse av informanternas uppfattningar blivit rikare om vi intervjuat fler, varpå det finns ett visst samband mellan antalet informanter och möjligheten att förstå forskningsobjektet.

Vi valde att använda oss av en intervjuguide under genomförandet av intervjuerna. I efterhand har vi kritiskt reflekterat över de frågor vi valde att ställa till informanterna. Vi tänker att det finns en risk att de frågor vi ställde kan ha fått informanterna att svara ett visst svar trots att vi strävat efter att inte ställa ledande frågor. Vi var dock noggranna med

att våra föreställningar och fördomar inte skulle påverka vårt utformande av intervjuguiden, då det hade kunnat leda till att materialet vi fick in skulle vara grundat av våra fördomar. En intervju är en komplex och svår situation och att vi som forskare kan ha påverkats av den situationen går inte att utesluta. Den intervjuguide vi använde oss av saknade frågan om vad musikalisk kompetens innebär för informanterna, vilket vi i efterhand har kommit till insikt med hade varit intressant och viktigt att ta reda på. Visserligen framkom förskollärarnas uppfattningar av musikalisk kompetens ändå i intervjuer och i vår tolkning men genom att konkret ställa den intervjufrågan hade tydliggjort det på ett bättre sätt.

Vi hade tankar och ambitioner om att genomföra observationer som en kompletterande metod till intervjuerna. Det hade möjliggjort en inblick i huruvida förskollärarnas intervjusvar överensstämmer med hur det ser ut i praktiken. Genom att använda enbart intervjuer finns en risk att förskollärarna enbart beskriver hur de skulle vilja arbeta istället för hur de faktiskt arbetar. Observationer hade därmed kunnat öka undersökningens tillförlitlighet, men fick prioriteras bort på grund av undersökningens tidsram. För att uppnå syftet av vår undersökning och med tanke på arbetets tidsram så anser vi att vi valde den mest lämpade metoden för just denna undersökning. Att genomföra kvalitativa intervjuer medförde att vi fick tydliga och detaljerade förklaringar av förskollärarnas uppfattningar och resonemang.

5.8 Undersökningens relevans för den framtida yrkesrollen

När vi valde undersökningsområde framkom det att vi delade ett intresse för musik. Vi vill båda använda oss av musik i vår framtida yrkesroll och vi har uppmärksammat att musiken ibland används väldigt lite och att användandet varierar i olika verksamheter. Vi började fundera över hur det kommer sig att musikanvändandet skiljer sig åt mellan olika förskolor. Det var den funderingen som lade grunden för undersökningens syfte.

Vi diskuterade hur vi själva använder och skulle vilja använda musik i verksamheten. I våra diskussioner var vi överens om att vi ville arbeta med musik men vi hade vi svårt att definiera exakt hur vi ville arbeta med musik och vad det krävs av oss som förskollärare för att göra det. Vi var överens om att musiken är en viktig del i förskolans verksamhet. Genom undersökningen har vi fått ny kunskap om hur musik används i förskolan samt vilka möjligheter och svårigheter som finns i musikanvändandet. Vi har också fått en förståelse för varför musikanvändandet varierar mellan olika förskolor.

Vår undersökning är relevant för såväl verksamma förskollärare som förskollärarstudenter. Förskolans läroplan (2016) är, som tidigare nämnts, inte särskilt tydlig med hur arbetet med musik ska genomföras. Vår förhoppning är därför att vår undersökning bidrar till en förståelse för hur arbetet med musik ser ut och att hur detta arbete genomförs är upp till varje enskild förskollärare. Det är viktigt att alla enskilda förskollärare reflekterar över sitt förhållningssätt till musik. Dessutom bör förskollärare arbeta med att utveckla sin musikaliska kompetens men framförallt sin musikaliska trygghet, då den i vår undersökning har visat sig vara av stor betydelse för musikens omfattning i förskolan.

5.9 Framtida forskning

Efter att ha genomfört undersökningen upplever vi att många frågor har besvarats samtidigt som nya frågor har väckts. Vi har fått kunskap om förskollärares uppfattningar om sin egen musikaliska kompetens, hur de anser att förskolläraryrket har bidragit

till den musikaliska kompetensen och hur de upplever att deras musikaliska kompetens påverkar arbetet med musik som didaktiskt redskap i förskolan. Däremot har frågan om hur man utvecklar sin trygghet och musikaliska kompetens återkommit i denna undersökning. Med anledning av detta skulle en framtida forskning kunna vara att undersöka förskollärares resonemang om vilka typer av strategier de skulle se som användbara för att utveckla sin trygghet och musikaliska kompetens. Vi anser att en sådan undersökning skulle kunna ge konkreta tips och förslag på hur förskollärare kan utveckla sin trygghet och sin musikaliska kompetens.

Referenser

- Angelo, E., & Sæther, M. (2014). *Barnet och musiken. – En introduktion i musikpedagogik för förskollärare*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Antal-Lundström, I. (1996). *Musikens gåva*. Uppsala: Uppsala Publishing House.
- Bjørkvold, J-R. (2005). *Den musiska människan*. Stockholm: Liber.
- Bohlin, F. (2017). Musik. I *Nationalencyklopedin*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/musik> (hämtad 2017-11-24)
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra – En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. (Avhandling), Örebro Studies in Music Education 7. Örebro: Örebro Universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:552453/FULLTEXT03.pdf>
- Ehrlin, A. (2015). Swedish preschool leadership – supportive of music or not? *British Journal of Music Education*, 32(2), 163-175. Doi:10.1017/S0265051714000308. Tillgänglig: <https://www.cambridge-org.ep.bib.mdh.se/core/journals/british-journal-of-music-education/article/swedish-preschool-leadership-supportive-of-music-or-not/E0C7F24100E1D27F21FB035E0AF3E135>
- Ehrlin, A., & Gustavsson, H. (2015). The Importance of Music in Preschool Education. *Australian Journal Of Teacher Education*, 40(7), Tillgänglig: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2598&context=ajte>
- Ehrlin, A., & Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: Two steps forward one step back. *Early Child Development and Care*, 1–12. Tillgänglig: <http://www.tandfonline-com.ep.bib.mdh.se/doi/abs/10.1080/03004430.2014.884086>
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2012). Kvalitet och kompetens i den pedagogiska musikverksamheten. I B. Riddersporre och J. Söderman. (red.) *Musikvetenskap för förskolan*, (s. 53–62). Stockholm: Natur & Kultur.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter. Fem musklärares livshistorier*. (Avhandling), Örebro Studies in Music Education 1. Örebro: Örebro Universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:134629/FULLTEXT01.pdf>

- Holgerson, S-E. (2008). *Music Education for Young Children in Scandinavia: Policy, Philosophy, or Wishful Thinking?* Arts Education Policy Review, 109(3), 47-54. Tillgänglig: <http://ep.bib.mdh.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=31594832&site=ehost-live&scope=site>
- Jederlund, U. (2012). *Musik och språk: ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. Stockholm: Liber.
- Kieffer, R. (2017) Hermeneutik. I *Nationalencyklopedin*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/hermeneutik> (hämtad 2017-11-28)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Neokleous, R. (2013). *Having their song heard: tracking pre-service kindergarten teachers' perceptions and confidence in their singing skills*. Music Education Research, 15:2, 151–167. Doi:10.1080/14613808.2012.732561. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2012.732561>
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98, reviderad 2016*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Swain, N. & Bodkin-Allen, S. (2014). *Can't sing? Won't sing? Aotearoa/New Zealand 'tone-deaf' early childhood teachers' musical beliefs*. British Journal of Music Education, 31(3), 245-263. Doi:10.1017/S0265051714000278. Tillgänglig: https://www-cambridge-org.ep.bib.mdh.se/core/services/aop-cambridge-core/content/view/231C092C2A9186B279A67EBO6CB66174/S0265051714000278a.pdf/cant_sing_wont_sing_aotearoanew_zealand_tonedead_early_childhood_teachers_musical_beliefs.pdf
- Thorgersen, C. (2012). Musikdidaktik i förskolan. I B. Riddersporre och J. Söderman. (red.) *Musikvetenskap för förskolan*, (s. 65–102). Stockholm: Natur & Kultur.

Vesterlund, M. (2011). *Musikspråka i förskolan*. Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wallerstedt, C. (2015). *Musikdidaktik i förskolan: att utveckla barns skapande förmåga*. Gothia Fortbildning AB.

Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 62-80). Stockholm: Liber.

Bilaga 1 – Intervjuguide

Syfte: Att få kunskap om förskollärares uppfattningar av sin egen musikaliska kompetens samt belysa relationen mellan dessa uppfattningar och hur musiken används som ett didaktiskt redskap i förskolan.

Forskningsfrågor:

- Hur resonerar förskollärare kring musik som didaktiskt redskap i förskoleverksamhet?
- På vilket sätt resonerar förskollärarna kring hur deras förskollärarytbildning har bidragit till deras musikaliska kompetens?
- Hur uppfattar förskollärarna att deras musikaliska kompetens påverkar deras arbete med musik som didaktiskt redskap i förskolan?

Innan intervju:

- Ta reda på respondenternas namn, ålder, utbildningens längd, examensår
- Antal års erfarenhet de har av arbete i förskolan

Intervjufrågor:

1. Vad är musik för dig?

- Lyssnar du mycket på musik, Spelar/ackompanjera musik
- Hur skulle du beskriva din musikaliska bakgrund? (Uppväxt/speciella musikminnen?)
- Hur tänker du personligen kring att arbeta med musik i förskoleverksamheten? (Viktigt/oviktigt, varför/varför inte?)

2. Hur arbetar du med musik i verksamheten?

- (Veckovis, dagligen, flera ggr/dag, i vilka sammanhang? Planerat/Spontant? I samlingen, hur? t.ex. exempel på planering, material?)

3. Hur anser du att din musikaliska kompetens påverkar musikens omfattning i förskolan?

- Kan du ge några exempel på när/hur din musikaliska kompetens kommer till uttryck?
- På vilket sätt påverkar din musikaliska kompetens verksamheten?
- Finns det ramfaktorer som påverkar i vilken omfattning du arbetar med musik i verksamheten? (Tid, brist på kompetens, olika syn på vad musik är i arbetslaget osv.)

4. Beskriv hur du upplever att din förskollärarytbildning har bidragit till din musikaliska kompetens.

- Vilken typ av musikundervisning fick du under utbildningen? Sång/instrument?
- Anser du att den musikaliska kompetens du fått med dig i din utbildning påverkar hur du använder musik i förskolan? (koppla till fråga 2, hur du använder musik)

5. Varför och till vad använder du musik i din yrkesroll?

- Ge exempel på möjligheter, vad du anser att man använda musik i förskolan till?
- Musikens möjligheter som du beskriver använder och tar du tillvara på dessa på ett medvetet sätt/tänker ni kring det? (Används musiken för att lära musik i sig eller medel för att lära annat)

6. Kan du beskriva någon situation där du upplevt svårigheter i arbetet med musik?

- Varför upplevs dessa situationer som svårigheter? (Resurser, rum, tidsbrist).
- Tvivlar på din egna musikaliska förmåga/musik? Varför? Speciella tillfällen? Varför inte? Vad gör att du känner dig säker?
- Vad anser du är kvalitet när det kommer till att använda musik i förskolan? (Att som lärare sjunger/spelar korrekt, att alla barn känner sig delaktiga osv?).

Bilaga 2 – Missivbrev



Västerås 15/11-2017

Information om undersökning av förskollärares uppfattning om sin musikaliska kompetens

Hej!

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning. Vi är två studenter som studerar sista terminen på förskolläraryrket på Mälardalens högskola i Västerås. Vi ska nu skriva ett självständigt arbete och söker förskollärare som vill delta i en studie kring förskola och musik. Studien syftar till att ge oss ökad kunskap om förskollärares uppfattningar av sin egen musikaliska kompetens samt belysa relationen mellan dessa uppfattningar och hur musiken används som ett didaktiskt redskap i förskolan. Fokus kommer att riktas mot förskollärares uppfattning om deras egen musikaliska kompetens. Studien kommer genomföras genom intervjuer. Intervjuerna kommer att genomföras individuellt och ha ett omfång på ca 30 minuter.

Studien följer de forskningsetiska principer som publicerats av Vetenskapsrådet (för mer information se <http://vr.se/etik>). Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig. Det innebär även att förskolan och samtliga deltagare kommer att vara anonyma och vi försäkrar dig om att informationen som samlas in endast kommer att användas till denna studie och dess syfte. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen Diva

Vid eventuella frågor eller funderingar är ni välkomna att höra av er till oss! Skulle ni inte vilja delta i vår studie vill vi gärna att ni hör av er så snart som möjligt.

Student: Malin Juhlin

mjn14023@student.mdh.se

0707-69 60 87

Student: Julia Åström

jam14001@student.mdh.se

070-40 40 660

Handledare: Karl Asp

karl.asp@mdh.se

021-10 13 03