



HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK

*”Det som man själv brinner för
är ju det som kommer ta störst plats”*

- **En kvalitativ studie om förskollärares syn på pedagogiskt arbete med musik i förskola**

Caroline Bille Lindström

Uppsats:	15 hp
Kurs:	MVK941
Kursansvarig institution:	Högskolan för scen och musik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2019
Handledare:	Christina Ekström
Examinator:	Johan Söderman

Abstract

Utgångspunkt för denna studie är frågan om huruvida förskollärare under utbildningen ges möjligheter att utveckla musikaliska färdigheter för att kunna erbjuda barn en pedagogiskt stimulerande miljö för musikalisk upplevelse och utveckling. Syfte är att undersöka vilka andra faktorer, förutom musikalisk kompetens, som har betydelse för vilken musikverksamhet som genomförs i förskolan. Forskningsfrågorna rör sig kring musikens närvaro i förskolan och vilka påverkansmekanismer som har betydelse för vilken verksamhet som genomförs. Studien fokuserar på om det finns framträdande ramfaktorer som kan identifieras som styrande för förskolans musikverksamhet. Som vetenskaplig metod för att söka kunskap i ämnet har intervjuer av yrkesverksamma förskollärare genomförts. Den information som framträtt ur det empiriska materialet har analyserats med ramfaktorteori. Resultatet av analysen pekar på att de intervjuade förskollärarna gläds åt att få utlopp för sånglust och musikglädje i sin arbetsvardag, men att långt ifrån alla kollegor och förskollärare på fältet drivs av samma personliga lust inför musikaliska aktiviteter. Det framgår att arbetslagets musik-entusiasm, eller brist på engagemang, kan vara en avgörande faktor för i vilken grad det förekommer musik, sång och spel på en förskoleavdelning. En sådan slutsats får direkt bäring på professionen för mig och kollegor i liknande utbildningsuppdrag på andra lärosäten. Alla förskollärarstudenter, oavsett egenintresse för musik eller avsaknad av musikaliskt självförtroende, behöver rustas för uppdraget som ingår i arbetet som förskollärare.

Keywords: Musikdidaktik, Musik i förskola, Ramfaktorteori.

1	Inledning	1
1.1	<i>Bakgrund.....</i>	1
1.2	<i>Problemområde</i>	2
1.3	<i>Syfte och forskningsfrågor</i>	3
2	Forskningsöversikt.....	4
2.1	<i>Summering.....</i>	7
3	Teoretisk ansats.....	9
3.1	<i>Ramfaktorteori.....</i>	9
4	Metod	12
4.1	<i>Metodologiska överväganden</i>	12
4.2	<i>Genomförande av datainsamling</i>	12
4.3	<i>Urval.....</i>	13
4.4	<i>Analys och analysprocess.....</i>	15
4.5	<i>Studiens tillförlitlighet.....</i>	17
4.6	<i>Etiska överväganden.....</i>	17
5	Resultat	18
5.1	<i>Ideologiska ramfaktorer.....</i>	18
5.1.1	<i>Tillfällena för musik.....</i>	18
5.1.2	<i>Musikens funktion</i>	19
5.1.3	<i>Musikredskap.....</i>	20
5.1.4	<i>Ljudmiljö</i>	20
5.1.5	<i>Resultatanalys av identifierade ideologiska ramfaktorer</i>	21
5.2	<i>Ekonomiska ramfaktorer</i>	21
5.2.1	<i>Musikbudget och musikredskap</i>	22
5.2.2	<i>Tid som resurs.....</i>	22
5.2.3	<i>Resultatanalys av identifierade ekonomiska ramfaktorer</i>	23
5.3	<i>Juridiska ramfaktorer.....</i>	24
5.3.1	<i>Hur styrdokument påverkar verksamheten.....</i>	24
5.3.2	<i>Verksamhetsnära målformuleringar inspirerade av läroplan</i>	25
5.3.3	<i>Resultatanalys av identifierade juridiska ramfaktorer</i>	25
5.4	<i>Modifierad ramfaktorteoretisk analysmodell.....</i>	26
6	Diskussion	29
6.1	<i>Metoddiskussion</i>	29
6.2	<i>Resultatdiskussion.....</i>	29
6.2.1	<i>Problematisering utifrån teoretiskt ramverk</i>	30
6.2.2	<i>Diskussion kring ideologi.....</i>	30
6.2.3	<i>Diskussion kring ekonomi och juridik.....</i>	31
6.3	<i>Didaktiska konsekvenser.....</i>	32
6.4	<i>Fortsatt forskning.....</i>	33
	Referenser	34

Bilaga 1	36
Bilaga 2	37
Bilaga 3	38
Bilaga 4	39

1 Inledning

Hela mitt yrkesverksamma liv har ägnats åt barnmusik. Dubbla lärarutbildningar, till förskollärare och musiklejare, har gett mig möjlighet att samla yrkeserfarenheter från såväl förskola och grundskola som kulturskola upp till högskola. I nuvarande anställning vid Göteborgs universitet (GU) har jag främst utbildningsuppdrag inom förskolläraryrket, men även grundlärares- och ämneslärares-programmen samt fristående kurser med inriktning musik/rytmik i tidigare åldrar. Under 18 år som lärarutbildare har jag bidragit till en betydande mängd utexaminerande förskollärare. Med vetskap om att jag är den enda musiklejaren inom förskolläraryrket som möter studenterna från första till sista terminen under deras utbildning, känner jag stort ansvar för den musikaliska aspekten av deras yrkesutbildning. Under min utbildning till förskolläraryrket (tog examen 1991) fick vi betydligt fler undervisningstimmar i alla de estetiska uttrycksformerna; musik, rytmik, bild och drama än vad de nuvarande studenterna får. Trots att förskolläraryrket totala längd har utökats (från de 5 terminer jag studerade, till nuvarande 7 terminer) har antalet timmar för musik minskat avsevärt. Se bilaga 1 för övergripande beskrivning utav musikslag i nuvarande förskolläraryrket vid GU.

En öppen fråga är om de kursmoment som nu inryms i studenternas utbildning är av rimlig omfattning för att de i sitt yrke sedan ska kunna leva upp mot det läroplanen för förskolan (Lpfö 98, rev 2016) skriver fram beträffande sång, musik och rytmik. Jag är nyfiken på hur yrkeskåren förskolläraryrket tolkar läroplansskrivningen beträffande musik samt hur de omsätter tolkningen i handling och ger musiken utrymme i verksamheten.

1.1 Bakgrund

Givna påbud att inrätta förskolans verksamhet efter är styrdokument utarbetade av Skolverket. Här fokuseras de delar av läroplanen som har att göra med sång och musik samt övriga estetiska uttrycksformer. ”Förskolan 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” (Lpfö98, s. 10). Nedan stycke är hämtat från Förskolans uppdrag:

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. Detta innebär också att forma, konstruera och nyttja material och teknik. Multimedia och informationsteknik kan i förskolan användas såväl i skapande processer som i tillämpning (Lpfö98, s. 7).

Värt att kommentera här är att nämnda estetiska uttrycksformer ska främja barns utveckling och lärande både som *innehåll* och *metod*. De estetiska ämnena förväntas präglas av *kommunicerande* och *skapande* med olika material och tekniker, där särskilt IT och multimedia skrivs fram.

I skrivande stund har Skolverket publicerat en reviderad version av läroplan för förskolan (Lpfö18) som ska träda i kraft i juni 2019. Där upptäcker jag att man valt att formulera om uppdraget kring estetiskt lärande och tagit bort ämnesbenämningen *rytmik*. Kort sammanfattat kan rytmik beskrivas som en pedagogisk metod för musikalisk och personlig utveckling, där aktiv rörelse är central för

upplevelsen, erfandet och lärandet i musik. Eftersom rytmik som musikpedagogisk metod omfattar både rörelse, sång, musik och dans, tolkar jag det som att Skolverket avser nedan nya formulering täcka in det rytmiken tidigare stått för. Den nya formuleringen, under rubriken Förskolans uppdrag lyder:

Barnen ska ges tid, rum och ro till eget skapande. De ska få möjlighet att utforska, reflektera kring och beskriva sin omvärld. Utbildningen ska ge barnen möjlighet att uppleva, gestalta och kommunicera genom olika estetiska uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans. Detta innebär att barnen ska få möjlighet att konstruera, forma och skapa genom att använda olika material och tekniker, såväl digitala som andra. På så sätt är skapande både ett innehåll och en metod i förskolan för att främja barnens utveckling och lärande (Lpfö18 s. 9)

Följande målformuleringar pekar på att förskolan även framgent ska ge varje barn förutsättningar att ”utveckla

- förmåga att skapa samt förmåga att uttrycka och kommunicera upplevelser, tankar och erfarenheter i olika uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans
- fantasi och föreställningsförmåga
- motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för hur viktigt det är att ta hand om sin hälsa och sitt välbefinnande
- nyfikenhet, kreativitet och lust att leka och lära
- sin kulturella identitet samt kunskap om och intresse för olika kulturer och förståelse för värdet av att leva i ett samhälle präglad av mångfald samt intresse för det lokala kulturlivet” (Lpfö18 s. 13-14).

Ett avslutande citat ur läroplanen som också berör de estetiska ämnena: ”Barnen ska ges förutsättningar för bildning, tänkande och kunskapsutveckling utifrån olika aspekter såsom intellektuella, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska.” (Lpfö18 s. 10)

Sammantaget ger ovanstående tre utdrag och citat från kommande läroplanen för förskolan en väsentlig uppgift för oss lärarutbildare inom konstnärliga fakulteten att genom våra inslag i förskolläroplanen rusta studenterna för uppdraget att arbeta med estetiska, sinnliga uttrycksätt och kreativa konstformer med barnen.

1.2 Problemområde

Enligt min mening är ett problemområde att dagens förskolläroplaner erbjuder så pass få undervisningstimmar (14 obligatoriska timmar, eller 49 vid fördjupningsval musik) för att utveckla sin musikalitet, sång- och spelvana, men framför allt ledarskapsförmåga inom musikämnet. I förskolläroplanens fjärde termin ligger den obligatoriska kursen *Konstarter, estetik och lärande* (LÖFÖ51). Där behandlas, som kursrubriken anger, de estetiska ämnena musik, bild, drama och dans utifrån både praktiskt, teoretiskt och didaktiskt perspektiv. I denna kurs ansvarar jag, tillsammans med ett par kollegor, för tre musikworkshops. Vår avsikt är att under dessa tre tillfällen visa på olika strategier och metoder att arbeta med musik och instrumentspel, för att ge studenterna verktyg och kompetens att behärska uppdraget som skrivs fram i läroplanen för förskolan. Vid summerande samtal vittnar studenterna om att de under sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU) knappast ser någonting av musikutvecklande verksamhet i barngrupperna. Deras beskrivning ger en bild av att goda förebilder ute på fältet är sällsynta. Det enda studenterna verkar se och höra under sina praktikperioder, är så kallad *sångsamling*. Dessa sångsamlingar beskrivs som att sitta i ring

och sjunga barnvisor, ibland med en och annan rörelsevisa där kroppen involveras antingen sittande eller stående. Studenternas bild av dessa sångsamlingar inte verkar planeras medvetet utav pedagogerna, utan repertoarvalet utgörs i form av en *sång-påse* där olika barnvisor illustrerats med en bild eller artefakt som ligger i påsen. Barnen får sedan turas om att (demokratiskt) dra upp en bild i sänder ur sång-påsen, och det som råkat plockas upp leder till att just den sången sjungs med barngruppen.

Dessa studentutsagor får mig i egenskap av utbildare i musikdidaktik reflektera över att musik borde kunna innebära så mycket mer än att endast sjunga barnvisor. Att rusta studenterna musikaliskt för att behärska mer än att reproducera denna verksamhetsform och att ge dem ett vidgat perspektiv på vad musikverksamhet med förskolebarn kan innebära, driver mig i arbetet att forma studenternas musikutbildning. Att uppmuntra alla studenter till att tro på sig själva som kompetenta nog att leda varierad musikverksamhet av god pedagogisk kvalitet, utan att för den skull nödvändigtvis ha en hög konstnärlig nivå på egna musikaliska kunnandet, är en annan viktig aspekt av mitt arbete.

I studentdiskussioner under musikworkshops i LÖFÖ51 berättar även enstaka studenter om att det till förskolorna kommer någon anlitad musik- eller rytmikpedagog en gång i veckan, och som därmed äger ansvaret för att bedriva musikverksamhet på enheten. Ett annat upplevt scenario som beskrivs är att det finns någon pedagog inom enheten som gillar att sjunga eller behärskar gitarrspel, och därmed ges totalansvar för musiken på avdelningen eller hela förskolan.

Föreliggande studie avser att med studenters utsagor som incitament undersöka huruvida ovan beskrivna bild är överensstämmande med yrkesverksamma förskollärares bild. Förekommer någon uttalad (eller outtalad) arbetsfördelning i arbetslaget där *en* pedagog ges ansvaret för att sköta musikverksamheten, och vad grundar sig denna arbetsfördelning i så fall på? Motivet att genomföra denna studie är således att undersöka hur musikverksamhet bedrivs 2019, och bidra med kunskap inom fältet förskoledidaktisk musikpedagogik. Vunna insikter kan direkt påverka och förbättra designen av förskollärarytbildningens olika musikslag på kort och lång sikt framöver.

1.3 Syfte och forskningsfrågor

Syfte är att utifrån kontexten förskola undersöka och problematisera faktorer som påverkar verksamhet som inbegriper musik. Frågeställningar är:

- På vilka sätt är musik inbegripen i förskoleverksamhet?
- Vilka faktorer kan identifieras som styrande för musik i förskola?
- Hur reglerar/påverkar identifierade faktorer musik i förskola?

2 Forskningsöversikt

Den forskningsöversikt jag gjort håller sig inom fältet musikpedagogik och är specifikt nischad mot förskoledidaktik. Sökningar i databaser ledde till musikpedagogiska tidskrifter på såväl svenska som engelska. Det visade sig existera mycket forskning inom barn och musik-området och att navigera i det stora utbudet av publicerat material var lika spännande som arbetsamt. I denna presentation av forskningsläget har jag valt att redogöra för varje studie separat för att tydliggöra framkomna resultat. De texter jag funnit relevanta att belysa utifrån mitt problemområde är studier från Sverige samt två grannländer i Norden, men också från Nordamerika samt Oceanien.

I avhandlingen *Musikskap; Musikstunders didaktik i förskolepraktiker* av Ylva Holmberg (2014) framgår att innehållet i förskolans musikstunder mestadels erbjuder lärande *i* musik (där exempelvis musikens grundelement bearbetas) och lärande *med* hjälp av musik (dvs fokusering på utommusikaliskt stoff). Mindre uppmärksamhet ägnar pedagogerna åt att lära barnen något *om* musik eller vilken utveckling och vilket kunskapande som sker *genom* musiken. Dessa fyra former utav musikaliskt lärande har tidigare kategoriserats utav Lars Lindström (2012) i hans teori om 4 former av estetiskt lärande (*Aesthetic learning About, In, With and Through the arts*). Holmberg har i sin studie analyserat 46 videofilmade musiksamlingar på tre olika svenska förskolor, och kunnat sammanfatta att musikstundernas innehåll överlag framstår som sporadiskt, fragmentariskt och spontant improviserat i stunden. Vidare summerar Holmberg att sång i förskolan oftast är av reproducerande karaktär medan instrumentspel oftast är av improviserad karaktär. Rörelse till musik konstateras existera både i form av reproducerande och improviserande inslag. Holmberg beskriver iscensättandet av musikstunderna, och att dessa vanligast inleds och avslutas i form av verbal instruktion, men att uppstart och avslut ibland sker klingande med musik. Holmberg konstruerar och prövar begreppet *musikskap*, ett begrepp som kan erbjuda ett kreativt förhållningssätt till musikstunderna, och samtidigt användas som ett kritiskt analysverktyg vid reflektion kring musikstunder. Holmberg ser tre olika fokusspår inom begreppet musikskap, nämligen: innehåll, form och aktörskap. Den innehållsliga dimensionen handlar om det som är möjligt att lära (musikaliskt innehåll) medan den formmässiga dimensionen handlar om de iscensatta processerna (dvs aktiviteter och tillvägagångssätt). Beträffande den tredje dimensionen påvisar Holmberg att de tre aktörerna barn, pedagoger och musiken själv alltid samverkar, och hur dessa tre påverkas av varandra i olika former; som solister, medspelare, samspelare och/eller motspelare. Personligen välkomnar jag begreppet musikskap, då det öppnar upp för ett förhållningssätt där pedagogen betraktas som skapare av musikstunden, och för barnens kreativa och skapande inslag i musikverksamheten. Holmbergs båda kategoriseringar av tre aktörer och tre fokusdimensioner kan hjälpa till att betrakta och sortera skeenden i förskole-musicerandet. Dock inser jag svårigheten i att introducera nya begrepp, för jag har inom yrkeskåren och i fackpress inte hört att musikskap kommit att användas som vedertaget begrepp. Holmbergs beskrivning av att instrumentspel oftast sker i improviserad form är överensstämmande med min bild, och min tolkning av fenomenet är att pedagoger sällan har idéer för hur de kan arrangera samspel på olika rytminstrument till mer organiserat rytm-ensemblespel på en, för förskolebarn, anpassad nivå.

Här dras en parallell till en tidigare svensk avhandling *Musicking – kreativ improvisation i förskolan* av Maria Wassrin (2013). Denna studie tar avstamp i normen att barn har obetydligt inflytande i konventionellt iscensatta musikaktiviteter i förskolan, och syftar till att utforska en alternativ

musikpraktik för att undersöka om andra sätt att göra musik i förskolan kan öka barnens möjligheter till påverkan och inflytande. Wassrin berör aspekter som är både sociala, kulturella och historiska då hon analyserar maktrelationen mellan barn och pedagoger, och Wassrins övergripande ambition är att bidra med ett nytt perspektiv på hur förskolans musikdidaktik kan omförhandlas i förhållande till rådande föreställningar om barnet, musiken och pedagogrollen. I tre olika studier analyserar och diskuterar Wassrin olika nivåer av diskurser; först barn och pedagoger emellan, sedan den didaktiska samtalsnivån pedagoger emellan, och slutligen på en politisk samhällsnivå. Barnen (observerade och videofilmade) på den först studerade förskolan gavs rika förutsättningar och möjligheter att själva sätta igång musikaktiviteter. Pedagogerna bejakade barnens individuella initiativtagande till sång- och spelstunder, ljud-experiment och musikaliskt iPad-utforskande. Pedagogerna i studien benämns som *musikpedagoger*, och de besitter betydligt mer musikalisk kompetens än ordinarie förskollärare kan förväntas ha. I Wassrins andra studie intervjuas de erfarna musikpedagogerna om sina föreställningar kring barn och musik samt deras didaktiska beslut beträffande musikaktiviteters utformning på förskolan. Studien syftar till att identifiera och utforska förgivettagna idéer om barn och om musik som fenomen och ämne. Studien visar på pedagogernas tro på det kompetenta barnet, och identifierar fem bilder av barnet som; musiskt, ständigt lärande, oinskrivet i kultur, i behov av stöd, samt ”barn med rättigheter”. Flera av dessa fem bilder kan i praktiken samexistera, men jag avgränsar mig från att fördjupa detta resonemang här. I sin tredje studie tar Wassrin ett medborgarperspektiv på huruvida barn, med hjälp av musikens språk kan ta plats och kommunicera. Principer som hon menar kännetecknar offentlig kommunikation är mångfald och jämställdhet, och pedagogernas ursprungliga anledning till att implementera musik på den specifika förskolan var att musiken ansågs vara ett kompletterande uttryckssätt då barnens verbala förmåga är begränsad. Pedagogerna verkade på så sätt för att legitimerade andra kommunikationssätt än det allmänt vedertagna verbala uttryckssättet. Jag låter följande två citat av Wassrin sammanfatta hennes undersökning från 2013: *”Tidigare forskning visar att musikämnet i förskolan oftast iscensätts i form av samlingar där en pedagog leder barnen i reproducerandet av sånger”* (s. 122). Detta konstaterande förstärker den bild jag bär på. Wassrin avslutar sin undersökning med konstaterandet att: *”Förskolan kan också som helhet betecknas vara genomtyrad av en strävan efter att pröva nya sätt att göra musik...”* (s. 130). Detta citat syftar dock endast på den undersökta (musik-)förskolan och kan inte betraktas gällande för svenska förskolan i allmänhet. Wassrins doktorsavhandling *Towards Musicking in a Public Sphere 1-3 year olds and music pedagogues negotiating a music didactic identity in a Swedish preschool* (2016) bygger på systematisering utav de framforskade resultaten från studien 2013. Begreppet *musicking* är dock från början skapat utav Christoffer Small (1998). Small definierar *musicking* som ett aktivt verb, en handling som utförs av mänskliga aktörer och inte som ett substantiv eller ett ting.

I en doktorsavhandling av Anna Ehrlin (2012) *Att lära av och med varandra: En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö* står följande rader: ”Kompetens att undervisa i musik sammankopplas emellertid ofta med en nedärvd förmåga. En förmåga som förknippas med instrumental skicklighet, kunskap i att komponera och i ett hantverk som många förskolelärare upplever att de saknar” (s. 47-48). Ehrlins studie visar att förskolepersonal som medvetet resonerat kring sina bristfälliga musikaliska kompetensnivåer, gemensamt ändå enats kring att anse sig kunna arbeta med sång och musik som ett redskap för att nå språkutvecklande och sociala mål (som t ex gemenskap) i barngruppen. Ett tillåtande klimat kring att våga leda med olika musikaliska uttryck har stärkt sammanhållningen i arbetslaget. Förskolechefen poängterar vikten av att få personalen

medveten om att deras musikaliska kompetens är tillräcklig ur didaktiskt perspektiv, där musiken är ett verktyg för utommusikaliska mål. Kompetensutveckling inom sång och spel visade sig dock vara avgörande för att pedagogerna skulle kunna utveckla en uttalad musikprofilering inom förskoleverksamheten. (s. 142). I förhållande till min studie är citatet ovan ett intressant konstaterande eftersom kompetensutveckling och fortbildning verkar vara lika tydligt uttalat som starkt efterfrågat, vilket i sin tur kan vittna om brister i yrkesutbildningen på högskolan.

I Finland har Johanna Still (2011) forskat och kommit fram till resultat som presenteras i *Musikalisk lärandemiljö; Planerade musikaktiviteter med små barn i daghem*. Still har videoobserverat musikaliska aktiviteter där totalt nio pedagoger och 90 småbarn (omkring ett till fyra år) analyserats. Hennes resultat visar att pedagogerna förmedlar ett kulturarv till barnen i form av gamla traditionella sånger, men även nyare barnvisor. Sångrepertoaren består av reproducerande vuxenvalda sånger, ofta med rörelser till. Pedagogerna fokuserar i samspelet med barnen aktivt på visornas text men egentligen inte innebörden i texten. Det framgick även här att pedagogerna använder sig av musikstunden för att barnen ska utveckla språkförståelse och social förmåga, men inte för att de ska utveckla sitt musikaliska kunnande. Still anser att pedagogerna i högre grad kunde rikta barnens uppmärksamhet mot musikens grundelement och föra samtal med barnen kring det, och att de vuxenplanerade musikstunderna begränsar barnens handlingsutrymme. Still har analyserat sitt material utifrån 4 företrädare av olika musikpedagogiska metoder (Kodály, Orff, Suzuki och Dalcroze) och finner att Kodály visat sig bli den flitigast representerade pedagogiska strömningen, då *sjungandet* ges betydligt större utrymme än *spelandet* (Orff) och *lyssnandet* (Suzuki) eller *rörelsen* (Dalcroze).

Rörelsens betydelse för barns musikaliska meningsskapande ägnas däremot stort fokus i en dansk doktorsavhandling av Sven-Erik Holgersen (2002) *Mening og deltagelse: Iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. Flera tidigare nämnda författare refererar till denna studie av Holgersen. Som rytmiklärare kan jag förundras över att hans resultat inte gett större genomslagskraft i rytmikpedagogisk riktning, då den pekar på att musik och rörelse är starkt sammankopplade, och att kroppen utgör en viktig resurs i musikerbetet med barn. Även denna studie är genomförd i form av observationer och analyser utav videoinspelningar. Holgersen (2008) konstaterar även i *Music education for young children in scandinavia: Policy, philosophy, or wishful thinking?* att musik på förskolan ofta leds av pedagoger med mycket lite eller ingen kunskap inom området, varpå deras upplevda osäkerhet är i högsta grad förståelig.

Vidare har fritt instrumentspel hos 3-4-åriga barn i New York beforskats utav Susan Young (2008) och resultatet rapporteras i artikeln *Collaboration between 3- and 4-Year-Olds in Self-Initiated Play on Instruments*. I analyserna av Young's videoobservationer fokuseras samarbetet och den icke-verbala kommunikationen barnen emellan (så som gester, ögonkontakt, ansiktsuttryck, kroppsspråk, hållning och kroppsriktning i förhållande till varandra).

Även i Australien har det forskats på förskollärares brist på musikaliska färdigheter och musikaliskt självförtroende. Lucy Bainger (2010) konstaterar i sin studie *A music collaboration with early childhood teachers* att förskollärares kunskapsluckor kräver stöttande handledning både praktiskt och moraliskt. Bainger själv fungerade under ett helt år som både professionell musikhandledare och forskare. Somliga problemområden (eller kunskapsluckor) identifierades utav de studerade förskollärarna själva, medan andra problem identifierades utav forskaren genom observation.

Resultaten av denna studie tyder på att problemområdena kan åtgärdas förhållandevis effektivt, med hjälp av en långsiktig samarbetsmodell för professionell utveckling, vilket innebär att man upprättar ett stödande förhållande mellan ”expert” och lärare, där experten arbetar som mentor med varje lärare individuellt och direkt i sin egen praktik på arbetsplatsen. Coachningen bygger enligt Bainger på en konsekvent och öppen dialog, baserad på ömsesidig respekt och praktisk uppföljning, vilket resulterat i en positiv yrkesutveckling hos lärarna samt deras uppfattning av, och självförtroende kring egna musikfärdigheter.

På Nya Zeeland har forskarna Nicola Swain & Sally Bodkin-Allen (2014) rapporterat sina studieresultat i artikeln *Can't sing? Won't sing? 'Tone-deaf' early childhood teachers' musical beliefs*. Till deras studie anmälde sig 40 frivilliga förskollärare som ansåg sig vara ”tondöva” och omusikaliska, och som hade negativa känslor förknippade med att sjunga i sitt yrke. Den negativa självbilden hade genererats under barn- och ungdomsåren genom interaktion med omvärlden (så som familj, vänner och skola) och deltagarna vittnade om att de var känsliga för kritik av sin sångröst. Forskarna drar av sin studie slutsatsen att problemet kan avhjälpas, och de välkomnar fortsatt forskning kring tillvägagångssätt att nå detta mål. *”We can change early childhood teachers who can't sing or won't sing into confident singers”*. (s. 257)

Slutligen leder denna forskningsöversikt tillbaka till Sverige igen och en studie av Pernilla Lagerlöf och Cecilia Wallerstedt (2019) *Förskollärares perspektiv på musikundervisningens utmaningar för de yngsta barnen i förskolan*. Där konstateras att förskollärare ofta känner osäkerhet inför förskolans undervisande uppdrag beträffande att alla barn ska erbjudas möjlighet att utveckla sin skapande förmåga, som det uttrycks i läroplanen. Osäkerheten gäller estetiska uttrycksformer i allmänhet och musik i synnerhet. Följen blir att musik och sång kommer att undvikas i förskolans verksamhet, och studien problematiserar frågeställningen om vad ett musikundervisande arbete i förskolan innebär och vilka utmaningar förskollärare talar om beträffande målstyrd undervisning i musik med förskolans yngsta barn. Studien genomfördes som ett utvecklingsprojekt i samverkan med tre förskolor och en slutsats som konstateras handlar om att ett ämnesadekvat språk är viktigt för möjliggörande av undervisningsuppdraget. Lagerlöf och Wallerstedt pekar på att ansvaret för att utveckla detta ämnesadekvata språk inom musik borde vila på förskolläraryrket, men de slår också fast att musik har fått allt mindre utrymme i utbildningen. I fokusgruppsamtal med förskollärare framträder hur sång och musik oftare betraktas som ett *medel* som fyller annan funktion än ett eget *mål* med uttalade musikaliska lärandeobjekt.

2.1 Summering

Vid en summering av anförd tidigare forskning (både från Sverige, Norden och övriga världen) konstaterar jag att flera studier har slagit fast att pedagoger i förskolan överlag konstateras ha en bristfällig kompetens för att med gott självförtroende bedriva musikundervisning med kvalitet. Flera resultat pekar på att i de traditionella sångsamlingarna där det sjungs barnvisor, så fokuserar pedagogerna främst på språklig utveckling som huvudsakligt mål. Det förekommer även rörelsevisor i dessa sångsamlingar, och pedagoger betonar ofta musiksamlingens sociala vinster. Det är framför allt i förskolor med uttalad musikprofil som även instrumentspel av mer improviserat slag ges utrymme. Det fastslås dock att fortbildning kan hjälpa upp kompetensen och höja förskollärares musikaliska kunskapsnivå så att de med positivare självbild och stärkt självförtroende kan leda musikverksamhet på förskolan. Den tidigare forskning jag funnit och tagit

fasta på fokuserar mestadels förskollärares pedagogiska och musikaliska *kompetens* (eller brist på densamma) i arbetet med barn och musik. Dock har jag inte funnit någon svensk studie som behandlar mitt specifika intresseområde eller besvarar mina forskningsfrågor kring ramfaktors påverkan på musikverksamheten. Jag avser i denna studie komplettera blickfånget genom att undersöka ytterligare faktorer som kan inverka på musikverksamheten i förskolan.

3 Teoretisk ansats

Då studiens syfte är att undersöka och problematisera faktorer som påverkar hur musikverksamhet i förskola bedrivs och hur identifierade faktorer inverkar på dem som leder verksamheten, samt att fördjupa kunskap om hur musikverksamhet i förskolan faktiskt bedrivs, har jag landat i att anamma en ramfaktorteoretisk ansats. Bidragande orsak till beslutet att nyttja *ramfaktorteori*, är intresset för huruvida styrdokumentet, d v s läroplanen för förskolan, har någon betydande inverkan på hur musikverksamheten i förskolan gestaltar sig. Ramfaktorteorin torde vara ett adekvat val av teoretiskt perspektiv för att granska huruvida läroplanens styrande funktion påverkar utformningen av musikinslag i förskolan i förhållande till andra påverkansfaktorer som budget, tid, barngruppsstorlek, materialtillgång, vanor och traditioner.

3.1 Ramfaktorteori

Ramfaktorteorin utvecklades av Ulf P. Lundgren och Urban Dahllöf under senare delen av 60-talet, och är fortfarande en erkänd teori som används, t ex vid Skolverkets granskning *Nationell Ämnesutvärdering i musik* (2015). Ramfaktorteori har använts som forskningsansats vid skolforskning och utbildningsplanering, och jag avser i föreliggande studie applicera tanke-systemet på förskolans verksamhet. Ramfaktorteori har legat som grund till Lundgrens vidareutveckling till *läroplansteori* under 70-talet men tar, till skillnad från läroplansteorin, även hänsyn till andra påverkande ramfaktorer som kan betraktas som begränsande ramar för verksamheten såsom t ex ekonomi, tradition, kompetensnivå och ideologi hos pedagogerna.

I tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* har ramfaktorteorin diskuterats, problematiserats men även kritiserats, under ett symposium 1997 vid Uppsala universitet (Broady & Lindblad, 1999). Under två dagar samlades då närapå hundra intresserade forskare och doktorander, däribland grundarna Lundgren och Dahllöf, för att diskutera och debattera huruvida ramfaktorteorin är att betrakta som en egen vetenskaplig teori, och hur denna forskningsansats kommit att tjäna som ett verktyg att förstå skolvärldens förändringar över tid. Det uttrycks i artikeln *På återbesök i ramfaktorteorin* (Broady & Lindblad, 1999) i ovan nämnda tidskrift för pedagogisk forskning, att behovet av självreflektion kring verksamhet fortfarande motiverar att återvända till teorins grundläggande och centrala begrepp, och se dem som användbara verktyg för att försöka förstå undervisningspraktikers olika förutsättningar.

Ramfaktorteorin består enligt Sandberg (1996) utav tre olika ramverk, vilka benämns i form av följande tre kategorier:

1. **Målsystem**, vilket innebär formulerade målsättningar i den nationellt givna läroplanen men även enheternas egna formulerade dokument med ideologiska/pedagogiska mål för verksamheten.
2. **Ramsystem**, som förknippas med organisatoriska och administrativa faktorer, som tex storlek på skolklass/barngrupp.
3. **Regelsystem**, som utgörs av juridiska restriktioner och förordningar, som skollagen och arbetsavtal.

Sandberg påpekar dock att det inte alltid finns en självklar och tydlig gränsdragning mellan dessa tre kategorier, utan att de definierade kategorierna ibland kan överlappa varandra. Gemensamt för dessa tre kategorier av ramverk är att de är givna påbud, som inte är möjliga att direkt förändra för den enskilda läraren. Just den enskilda pedagogens ringa möjlighet att påverka dessa ramsystem är centralt för hela meningen med ramfaktorteoretiskt synsätt och analys av verksamhetens resultat. Sandberg (1996, s. 191) menar att ramfaktorteori hjälper förståelsen av de fenomen som belyses med empiri. Då olika typer av ramar alltid innebär *begränsningar* kan ramfaktorteori betraktas som ett begränsningsteoretiskt resonemang, som mestadels fokuserar på att synliggöra vad som *inte* fungerar tillfredsställande i undervisningssammanhang, och peka på gränserna för vad som är möjligt att genomföra inom de givna ramarna. Ramarna ska alltså enligt teorin förstås som begränsande faktorer som styr över verksamhetens genomförandemöjligheter. Det är för mig förståeligt att ramfaktorteori främst anammats inom grundskolan, då jag upplever vissa begränsande ramar mer påtagliga inom skolans verksamhetsform, än inom förskolans. Främst tänker jag då på tidsaspekten, med den tydliga timplanen för musikämnet (och övriga skolämnena) samt att musikläraren i skolan oftast arbetar ensam med en hel klass och är hänvisad till ett specifikt rum, i bästa fall en musiksal. Förskolans verksamhet erbjuder, enligt min förståelse, betydligt vidare ramar och därmed större möjligheter att i både tid, rum och gruppstorlek samt personaltäthet styra över, och tänja på tidsmässiga ramfaktorer. Nyfikenheten kring i vilken utsträckning dessa möjligheter utnyttjas väcks hos mig och det blir spännande att pröva ifall strikt ramfaktorteori är tillämpbar inom den mer flexibla verksamhetsform som förskolan innebär. Utöver flexibla dagsschema och avsaknad av timplan i förskolan, finns även stora skillnader i läroplanerna för grundskolan respektive förskolan. Medan grundskolans läroplan (Lgr11) har ett tydligt framskrivet centralt innehåll som förväntas bearbetas i såväl musikämnet som alla övriga skolämnena, så ges i förskolans läroplan (vare sig nuvarande eller framtida formulering) inga tydliga direktiv kring musikaliskt innehåll eller hur musikämnet bör behandlas eller undervisas. Det innebär att förskollärarna ges vida ramar och därmed stor frihet att utforma musikverksamheten efter egen lust och förmåga. Det återstår att se om följden av denna pedagogiska frihet innebär variationsrikedom eller traditionsbundenhet beträffande olika förskolors musikinslag.

Utöver *juridiska* styrdokument och aspekter som tid och rum samt antal elever/barn räknas även utrustning av materiellt slag samt lärarnas kompetens, d v s *ekonomiska* budgetbegränsningar för inköp och fortbildningsinsatser till ramfaktorerna. Så även rutinmässiga vanor, d v s *ideologiska* aspekter som visar sig i hur musikverksamheten brukar gestalta sig. Dessa tre rubriker sammanfaller med de tre tidigare nämnda kategorierna av ramverk inom ramfaktorteori; målsystem, ramsystem och regelsystem. För att förtydliga skriver jag fram det så här:

Ideologiska ramar	Ekonomiska ramar	Juridiska ramar
<i>Målsystem</i> <i>Styr verksamheten</i>	<i>Ramsystem</i> <i>Begränsar verksamheten</i>	<i>Regelsystem</i> <i>Reglerar verksamheten</i>
(Verksamhetens målbeskrivningar och rådande diskurser)	(Budgetbegränsningar och resursfördelning för inköp)	(Skollag, arbetsavtal och förordningar)

Vid närmare eftertanke blir jag villrådig kring ovan uppställning just beträffande var skolverkets läroplan egentligen hör hemma under dessa tre rubriker. Enligt Sandberg hör läroplaner till en utav de ideologiska ramarna som styr verksamheten med olika målformuleringar. Jag instämmer. Men jag vill samtidigt betrakta läroplanen som ett regelsystem som borde kunna utgöra en juridisk ramfaktor, som förskolan har plikt att arbeta efter. Det har redan konstaterats (Sandberg, 1996) att de tre kategorierna av ramverk inte alltid innebär en tydlig gränsdragning, utan ibland tenderar att överlappa varandra, och beträffande läroplanen upplever jag denna tvetydliga dubbelhet. Jag avser i föreliggande studie modifiera Sandbergs kategorisering att betrakta läroplanen som en ideologisk ramfaktor, till att i stället identifiera den som en juridisk ramfaktor. Dessa skilda sätt på huruvida läroplanen betraktas som en ideologisk eller juridisk ramfaktor kan ha med nutidshistoria att göra, att läroplanen först i modernare tid har kommit att ses som ett juridiskt styrande reglemente.

Nedan citeras Ralf Sandbergs ord som på ett kärnfullt sätt fångar ramfaktorteorin, och får mig att tro att valet av detta teoretiska perspektiv även fungerar vid granskning av förskoleverksamhet:

Det ramfaktorteoretiska tänkandet innebär i ett avseende att betrakta ramarna som konkretiseringar av grundläggande strukturella villkor för den pedagogiska verksamheten. Ramfaktorteorin söker därvid förklara hur yttre strukturella villkor för skolan samspelar med den inre pedagogiska verksamheten, hur skilda traditioner inom arbetsmiljön växer fram och hur undervisningens faktiska utformning påverkas av olika direkta och indirekta faktorer. (Sandberg, 1996, s. 192).

År 1998 kom den första läroplanen för förskolan i Sverige. Innan dess hade Socialstyrelsen formulerat ett Pedagogiskt program som beskrev de gemensamma riktlinjerna för förskoleverksamhet i Sverige. Sedan 2010 omfattas svensk förskola av ett undervisande uppdrag (SFS 2010:800), vilket innebär att förskollärare leder målstyrd undervisning som syftar till lärande. I denna studie betraktas därför läroplanen som en juridisk ramfaktor, för att den avser reglera förskolans verksamhet. Dock påminner jag om att Sandberg (1996) i ursprunglig ramfaktorteori istället kategoriserat all läroplansanknuten diskussion som ideologisk ramfaktor.

4 Metod

4.1 Metodologiska överväganden

Föreliggande undersökning är en kvalitativ studie, vilket innebär forskning som bygger på insamling av data vilken tolkas och presenteras i löpande text. Kvalitativ forskningsmetod genererar inte statistiskt resultat, utan kvalitén och värdet ligger i att få närmare vetskap om hur det ligger till i några särskilda fall (Ahrne & Svensson, 2015). Således kan denna studie visa på hur musikverksamhet beskrivs på just de specifika arbetsplatser där informanterna är verksamma, men framkomna resultat kan inte självklart översättas och tolkas som generellt rådande sanningar över lag. För att undersökningen ska ge en tillfredsställande övergripande bild av musikverksamhet inom förskole-fältet behöver empirin samlas in från ett flertal olika ställen, helst minst sex (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 42). Detta för att undvika ett allt för snävt resultat som enbart uttalar sig om specifika och enskilda exempel (så kallade fallstudier). Att boka in, genomföra och transkribera samt analysera data ifrån fem intervjuer visade sig vara maximalt för avsatt arbetstid med denna studie.

Metodvalet för att samla empiri som gagnar studiens syfte och besvarar forskningsfrågorna kom att bli individuella strukturerade intervjuer med personer som har förskolläraryxamen. Valet stod mellan flera tänkbara metoder; allt ifrån videoobservationer och barnintervjuer till enkäter samt fokusgruppsamtal. Idén om fokusgruppsamtal lämnade jag med anledning av osannolikhet att finna flera kompletta arbetslag som består av enbart legitimerade förskollärare (då det råder brist på utbildade pedagoger) där samtliga kollegor innehar en någorlunda jämlik medvetenhet kring musikalisk verksamhet, och som därmed kan diskutera området på lika villkor tre kollegor emellan. För att ett fokusgruppsamtal ska bli välfungerande och fruktbart bör samtliga samtalsdeltagare känna sig utvalda för att de har erfarenhet av och funderingar inom fokusområdet som ska diskuteras (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 86).

4.2 Genomförande av datainsamling

Intervju som metod

I processen att identifiera relevant metod har jag läst om olika former för intervjuer och reflekterat över själva intervjusituationen. Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015, s 35) uppmärksammar i en härledning av själva termen *intervju* att det egentligen innebär att två (eller flera) personer delar sina synsätt sinsemellan. Extra tydlig blir den förståelsen utav ordet vid särskrivning på engelska "*interview*". Termen har dock kommit att förskjutats från översättningens direkta betydelse, och innebär inom forskning snarare att en person (intervjuaren) enbart vill veta något om den andres (informantens) sätt att se på saken (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s 35). Som intervjuare avser jag undvika att avslöja mina personliga föreställningar och aningar om musikverksamheten i förskolegrupperna, och förhålla mig neutral till vad informanterna har att berätta i intervjusituationen.

Utformning av intervjufrågor

En strukturerad intervju innebär att frågorna är ordagrant formulerade i frågeformuläret, vilket gynnar rättvis likabehandling av informanterna. Intervjufrågorna är tänkta att vara identiska vid varje intervju och jag valde åtta huvudfrågor med ett antal underfrågor att ställa till informanterna (se frågeformulär, bilaga 2). Eftersträvansvärt är största möjliga likhet i frågeställningarna, trots medvetenhet om att ingen frågeställning kan bli en annan lik fullt ut (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s 45). För att undvika korta *ja* och *nej*-svar, formulerades frågorna öppet så informanterna gavs ökad möjlighet att utvecklat beskriva sina tankar kring frågan. Dock visade det sig vara oundvikligt att samtalet tog sig lite olika vägar i form av olika följdfrågor i olika intervjusituationer. Förhoppningen med intervjuerna och frågeställningarna var att utmana min förförståelse (vilken saknar saklig grund) och nå verklighetsförankrad förstahandsinformation från de yrkesverksamma förskollärarna själva. Formuleringen av intervjufrågorna avsåg dock främst inbringa information som syftar till att besvara studiens tre forskningsfrågor. Metoden med strukturerade intervjuer i kombination med deduktiv analysansats utifrån ramfaktorteorins tydliga kategorier utgör tillsammans ett konkret analysverktyg. För att via deduktion kunna analysera empirin försökte jag hålla intervjufrågornas teman inom teoriramarna, med förhoppning om att svaren därmed går att kategorisera enligt ramfaktorteorins analysmodell.

Intervjusituationen

För att dokumentera den data som framkom under intervjuerna valde jag att spela in hela samtalen. Inspelningarna gjordes för säkerhets skull med tre-dubbla tekniska inspelningsapparater (datorns röstmemo, mobiltelefonens röstmemo samt en digital portal inspelningsapparat). Den kortaste intervjun var 35 minuter och den längsta 75 min. Två av intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplatser i ett ostört rum på förskolan. Två av intervjuerna kom av logistiska och praktiska skäl att äga rum på Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet, och en intervju hölls i ett avskilt rum på ett stadsbibliotek.

4.3 Urval

Urval av förskolor

I mitt urval beslöt jag mig för att *inte* rikta min studie mot anställda i förskolor som har uttalad *musikprofil*. På musikförskolor utgår jag ifrån att det finns personalgrupper med hög musikalisk kompetens, där samtliga kollegor har både erfarenhet av, och formulerade ställningstaganden eller synpunkter på den musikaliska verksamheten, och att det existerar en rik musikverksamhet med kollegialt utbyte av musikalisk kunskap och pedagogiska metoder. På så vis utgör dessa musikförskolor i så fall *inte* norm för förskolans praxis i allmänhet. Mitt intresse är alltså mer inriktat mot hur det ser ut i den ordinära förskolan, som inte har någon uttalad musikalisk eller estetisk profilering för sin verksamhet.

Urval av informanter

Initialt planerade jag att nå deltagande förskollärare genom att rikta inbjudan till förskolechefer, för att låta dessa in sin tur göra urval inom sin personalgrupp och hänvisa mig vidare till någon lämplig anställd pedagog som svarar upp mot kriterierna: legitimerad förskollärare som bedriver någon

form av musikverksamhet. Detta tillvägagångssätt med sekundärval, skulle dock kunna innebära en risk för manipulation då förskolechefen ges möjlighet att påverka den anställda pedagogen inför intervjun (Eriksson- Zetterquist & Ahrne, 2015, s 40). Dock gav endast *ett* utav fem försök att finna informanter via förfrågan hos förskolechefer resultat. Respons från kontaktade chefer via telefonkontakt, vittnade om att deras personal har fullt upp med arbetsysslor som redan kräver all deras tid och engagemang. Mailade förfrågningar till förskolechefer blev i några fall obesvarade, likaså försök att lägga informationsbrev direkt i chefens fysiska postfack på ett par förskolor. Det visade sig således lättare att få tag i informanter genom att personligt tillfråga dem själva direkt. Den första informanten fick jag telefonnumret till utav en kollega, den andra tackade ja direkt i hallen på förskolan där jag knackade på, till den tredje fick jag namn och nummer till utav den andra informantens chef, den fjärde träffade jag vid en föreläsning och den sista sökte jag länge efter och via kontakt med en före detta kollega förmedlades kontaktuppgifter till den femte informanten. Ursprungligen fanns också en idé om att intervjua även förskolechefer, men av tidsskäl samt problematik kring hur dessa olika yrkesgruppers svar skulle viktas mot varandra, valdes intervjuer av yrkeskåren förskolechefer bort i denna studie.

Med tanke på min mångåriga anställning som förskollärarytildare har jag medvetenhet om att informanterna skulle kunna vara verksamma pedagoger som tidigare varit mina studenter under sin yrkesutbildning. En risk skulle i dessa fall möjligen kunna vara att förskollärare som haft mig som lärare under sin utbildning, betraktar mig som någon slags expert i ämnet. I egenskap av intervjuare besitter jag dock *inte* kunskapen om hur det ser ut i praktiken med barnen, utan det är de yrkesverksamma förskollärarna som har svaren på den specifika inriktning föreliggande studie har, alltså hur det bedrivs musikverksamhet i just deras barngrupp och arbetslag. Jag var därmed inte beredd att förneka intervjuer om sådana fall med före detta studenter till mig skulle uppdragas, utan skulle i stället uppskatta tillfället att få verklighetsbaserad respons på vilken nytta min egen musikundervisning inom förskollärarytildningsprogrammet har gett dem.

Informantpresentation

Av de fem informanter som ställde upp på att intervjuas var fyra kvinnor och en man. Tre arbetade på småbarnsavdelning med barn i ett- till treårs åldern, en arbetade på en avdelning med barn mellan tre och fem år, och en arbetade som fast anställd vikarie och mötte olika barngrupper och arbetslag på olika förskolor varje arbetsvecka. Den sistnämnda förskolläraren har därmed skaffat sig en mer övergripande och bredare bild av ämnesområdet, varpå informanten tar ett mer observerande perspektiv av hur det vanligen går till på olika förskolor, men har ingen egen fast arbetsplats eller avdelning att besvara frågorna utifrån. Tre utav informanterna kände jag igen som mina före detta studenter under sin yrkesutbildning. En av informanterna har läst en fristående kurs för mig under två terminer som fortbildning, och således var endast en informant för mig helt obekant. Arbetslivserfarenheten varierade från 1,5 och 2,5 år som förskollärare till 5 år, 22 år och som mest 39 år i yrket. Informanterna hade således en god spridning i ålder. De två äldsta informanterna hade även möjlighet att jämföra sin nuvarande anställning med tidigare arbetsplatser och erfarenheter ifrån barngrupper de haft förut. Samtliga var anställda inom kommunal verksamhet men två jobbade utanför Göteborgs stadsgräns, medan två arbetade i östra/nordöstra Göteborg och en i västra Göteborg. Fyra av dem arbetade i socialt stabila medelklass-områden, medan en var verksam i en mer mångkulturell och invandrartät förort. Fyra utav dem har studerat och tagit sin yrkesexamen vid Göteborgs universitet och en vid Stockholms universitet.

4.4 Analys och analysprocess

Ovan beskrivna teoretiska referensram är tänkt att utgöra en hjälp för att sortera och analysera empiri inom ramfaktorteoriens begreppssystem, med syfte att beskriva och förstå förhållandet mellan styrande ramar i form av givna villkor, och det faktiska/aktiva görandet. Jag använder således en deduktiv analysansats, vilket innebär att empirin analyseras utifrån i förväg uppställda teman. Deduktion innebär att härleda slutsatser utifrån givna premisser, vilket sammanfaller väl med ramfaktorteoriens analysystem som här beskrivs närmare. Sandberg (1996, s. 199) presenterar en konkret modell i form av tre rubricerade kolumner, som han i sin tur har omarbetat efter Ulf P. Lundgrens ursprungliga version av analysmodell i *Model Analysis of Pedagogical Processes* (1977, sid. 38). De båda analysmodellerna liknar varann till stor del, men skiljer sig åt i begrepp (svenska respektive engelska) samt val av ordningsföljd på rubrikerna. För en jämförelse av dessa modeller se bilaga 3. Jag väljer att anamma Sandbergs bearbetade modell med svenska termer, en figur han kallar *Relationen strukturella villkor och undervisningsprocesser* (Sandberg 1996, s. 199) då den stämmer överens med de begrepp jag redan infört här. Analysmodellens tre kolumner är rubricerade: *Ideologiska ramar*, *Ekonomiska ramar* och *Juridiska ramar*. Enligt Sandbergs tidigare forskning har analyser kunnat konstatera att just läroplanen (då en äldre version för ämnet musik i grundskolan) verkar ha haft en mer ideologisk funktion än en praktisk guidning och han uttrycker en osäkerhet kring om den alls utövade någon direkt styrning på musikundervisningens inriktning eller genomförande i skolan (Sandberg, 1996, sid. 196). Intressant vore att få belägg för om hans äldre konstaterande är överensstämmande med denna studies resultat utifrån förskolans verksamhet 2019. Är läroplanens formuleringar kring sång och musik fortfarande en mindre betydande styrande faktor än övriga strukturella villkor för (musik-) verksamheten?

Då ramfaktorteorin består av konkreta och direkt verklighetsförankrade parametrar, blir det teoretiska perspektivet tätt och direkt förknippat med den analysmodell som beskrivs här. I Sandbergs analysmodell (bifogad som bilaga 3) framgår även två lodräta parametrar; *skolans arbetsmiljö* samt *lärarens kompetens*. Därmed utgör de tre kategorierna av ramfaktorer samt dessa två parametrar ett komplettare tabellsystem, i vilket hans empiri sorterats in. Sandberg vill genom detta rutsystem belysa relationen mellan övergripande strukturella villkor för skolans verksamhet och den nivå där undervisningen tar konkret gestalt.

S t r u k t u r e l l a v i l l k o r f ö r s k o l a n

Ideologiska ramar	Ekonomiska ramar	Juridiska ramar
<i>Målsystem</i>	<i>Ramsystem</i>	<i>Regelsystem</i>

Skolans arbetsmiljö			
Lärares kompetens			

Styr verksamhet Begränsar verksamhet Reglerar verksamhet

U n d e r v i s n i n g s p r o c e s s e r i m u s i k

Figur 1 (efter Sandberg, 1996)

Då analysmodellen ovan här ska appliceras i kontexten förskola, tar jag mig friheten att ändra begreppet skolan till *förskolan*, och läraren till *förskolläraren*. En kommentar till formuleringen *Undervisningsprocesser i musik* är att undervisningsbegreppet är tämligen nytt inom förskolans arena, men i och med nya kommande läroplanen (Lpfö18) införs både undervisning och utbildningsbegreppet som benämningar på pedagogisk förskoleverksamhet.

Ett annat begrepp i analysmodellen som bör förtydligas för enad förståelse och tolkning är *ideologi*. Enligt Nationalencyklopedin beskrivs innebörden av ideologi så här:

Ofta används i dag ideologi allmänt i betydelsen åskådning, i synnerhet samhällsåskådning. En ideologi i denna mening utgör en någorlunda sammanhängande enhet, vilken innehåller såväl antaganden om verklighetens beskaffenhet som värderingar och handlingsnormer. Att vara anhängare av en ideologi betyder alltså att man accepterar dess verklighetsbeskrivning, delar dess grundläggande värderingar och stöder dess handlingsprogram (NE, 2019).

En mer kortfattad beskrivning av ideologi ges i Svenska Akademiens Ordlista och lyder ”system av uppfattningar och värderingar” (SAOL).

Dessa båda vedertagna begreppsförklaringar av begreppet ideologi anser jag stödja viss modifiering utav Sandbergs ramfaktorteori. I föreliggande studies tolkning betraktas vanor och traditioner som styrande ideologiska faktorer, men dock *inte* läroplanen. Som tidigare nämnts kategoriserar Sandberg även läroplanen som en ideologisk faktor, medan jag kommer att behandla den som en juridisk reglerande faktor.

Transkribering

Redan vid transkriberingsarbetet inleddes analysprocessen av det inspelade empiriska materialet. Dock skedde en ytlig form av primär analys kring innehållet redan under själva intervjusituationen (Svensson, 2015, s 212). Vid inspelningarnas renskrivningsfas blev jag varse hur olika mycket förskollärarna fick sagt utifrån en och samma frågeställning. En annan varseblivning rörde min egen ovana (och oförmåga) att vara tyst och passiv som samtalspartner. Transkriberingsmetoden jag kom att använda var att lyssna på datorns inspelning via Röstmemo, och samtidigt skriva varje ord i worddokument. Endast ord i form av namn på personer eller förskolor redigerades bort för att hållas anonyma. Informanterna kom att förkortat kallas P1 (som pedagog 1) P2, P3, P4 och P5 vid sina uttalanden, medan frågeställningarna markerades med *Intervjuaren* och inflikade kommentarer från intervjuaren synliggjordes med talstreck och *kursiverad stil* i dokumenten. Transkriberingsarbetet visade sig vara tidskrävande men intressant då det gav en djupare insikt i vad informanterna egentligen berättat. Vissa återkommande svar kom att framträda, vilka avses redovisas som resultat. I några fall hörde jag i efterhand att vi talade förbi varandra, trots upplevelse av samförstånd vid intervjusituationen. Det blev även tydligt att talspråk skiljer sig markant från skriftspråk t ex i form av ofullständiga meningar. Det var vanligt förkommande att utsagorna påbörjades i en tanke, som sedan tog ett sidospår och aldrig hittade tillbaks till det de först började tala om. Ofta avbröt informanterna sig själva och hamnade i något som egentligen inte hörde till frågeställningen.

Tematisering av samtalsteman i form av analytiska begrepp

Då samtliga intervjuer transkriberats valde jag att skriva ut dem på papper (totalt 69 sidor). För att sedan få en mer övergripande blick över vad som blivit sagt samt för att börja söka gemensamma och motsägelsefulla teman valde jag att lyssna på varje inspelning samtidigt som jag tittade igenom transkriptionerna. Eftersom min analysmodell bygger på tre rubricerade ramfaktorer där empiriska sorteras in (ideologiska, ekonomiska och juridiska ramfaktorer) arbetade jag med färgkodning av dessa tre samtalsteman utifrån dessa tre ramfaktorteoretiska kategorier som också utgör studiens analytiska begrepp (Sandberg 1996). Dessutom hade jag en fjärde färgkod för övriga värdefulla uttalanden. Många utsagor kan dock betraktas som överflödigt information som inte tillför något av värde i förhållande till denna studiens frågeställningar, men som kan utgöra underlag för fortsatt forskning. Vid genomlysning och färgkodning av de transkriberade intervjuerna blev materialet överblickbart. Sammantaget framträdde att datainsamlingen gett en informativ grund som pekar på både gemensamma likheter men även olikheter i resonemangen kring informanternas musikpraktik.

4.5 Studiens tillförlitlighet

Om tidsutrymme funnits hade det varit intressant att intervjua lika många förskollärare till, för att kartlägga och nå ett mer representativt resultat som kunde betraktas som mer generaliseringsbart (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s 42). Tänkbart är att det informanterna uttalat sig om kring verksamheten på den egna förskoleavdelningen, inte ens stämmer med hur det ser ut på närmsta grann-avdelning på samma förskola. Det hade också varit av intresse att få intervjua fler förskollärare som utbildat sig vid andra lärosäten, för att utläsa om utbildningsort kan ha påverkat hur de kommit att involvera musik i verksamheten på förskolan. Det faktum att fyra utav fem informanter haft mig som lärare kan möjligen påverkat att studiens trovärdighet minskar. Kanhända vill förskollärare som haft mig som lärare under sin utbildning på högskolan framstå som nöjda kunder och därför möjligen ge en överdrivet positiv bild av hur de arbetar med musik på sin förskola. I några fall berättades det om musikaliska aktiviteter som informanterna fått sig till livs genom min undervisning, vilket kan tolkas som internt utbyte av information.

4.6 Etiska överväganden

Vid informationsinhämtning genom intervjuer bör rådande forskningsetiska principer beaktas. De fyra huvudkraven som antagits av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet är Informationskravet, Samtyckeskravet, Konfidentialitetskravet och Nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017). För att arbetsprocessen med denna studie skulle följa dessa principer ombads samtliga informanter läsa ett informationsbrev innan intervjusituationen. Informationsbrevet (bilaga 4) beskriver syftet med intervjun och studien. Informanten upplystes där också om att intervjun skulle dokumenteras via inspelning, att personnamn och förskolors avses anonymiseras, samt att de deltar i undersökningen frivilligt och äger möjlighet att avbryta sin medverkan om de av någon anledning önskar så. Informanterna underrättades även om att den färdiga uppsatsen kommer att finnas offentligt sökbar på internet (GUPEA). Samtliga informanter tog del av informationen varpå de undertecknade ett samtycke där de medgav sin tillåtelse att studien analyserar, presenterar och citerar deras svar. Sammantaget har jag beaktat samtliga de fyra huvudkrav som forskningsrådet anger.

5 Resultat

Kapitlet redovisar resultaten av utsagor från intervjuer vilka analyserats utifrån de tre ramfaktorteoretiska kategorierna *Ideologiska ramfaktorer*, *Ekonomiska ramfaktorer* och *Juridiska ramfaktorer*. Dessa kategorier utgör rubriker i detta kapitel. Samtalsteman som framträdde vid analys av intervjuerna ger underrubriker. Resultaten redovisas i form av hur många utav de fem informanterna som gett liknande svar på en frågeställning. Svarsfrekvensen skrivs fram som 3/5 (tre utav fem) då exempelvis tre informanter svarat liknande, enligt min tolkning. Vid en summering under varje ramfaktor-rubrik sammanfattas studiens resultat av identifierade styrande teman vilka ställs i relation till tidigare forskning.

5.1 Ideologiska ramfaktorer

I empirin framträder några återkommande vanor och traditioner kring musikaliska förskoleverksamheter. Nedan redogörs för dessa teman och vad som kännetecknar dem.

5.1.1 Tillfällen för musik

Sångsamling

Då informanterna tillfrågas om hur musik kommer in i verksamheten berättar samtliga (5/5) att de sjunger på samlingen. Oftast förläggs denna på morgon eller förmiddag. Att samlas i ring och sjunga barnvisor förefaller vara en djupt rotad tradition i svensk förskola, ett så självklart inslag att informanterna tar för givet att jag som intervjuare har kännedom om vad företeelsen innebär. Vanligt förekommande (4/5) vid dessa sångsamlingar är att barnvisorna representeras av artefakter som visualiserar repertoaren som sjungs. Det kan vara i form av sång-kort (som dras fram slumpmässigt), sång-påse (full med mjukdjur som representerar en sång), fiskedamm (blått vattentyg, fiskespö och magnetiska fiskar med en sång skriven på) eller burkar med olika små saker i. Dessa saker är förknippade med en specifik visa, och då man sjungit visan stoppas saken åter i sin burk. Informanten som berättar om burkarna (P4) ger mig förståelse för att denna rekvisita innebär ett flexibla system än de tre som också nämnts, och att pedagogen i större utsträckning *planerar* vilka burkar (det vill säga *sånger*) som ska användas vid dagens samling. Vid användandet av rekvisitan i de första tre omnämnda materialen, framkommer att barnen (i samverkan med slumpen) styr över vilka sånger som ska sjungas och i vilken ordning.

Samtliga informanter (5/5) framhåller samlingens sociala värde, och att gruppgemenskap och trygghet är huvudsakliga mål. Individuell uppmärksamhet och bekräftelse utav varje barn i gruppen framhålls också som ett mål utav alla informanter (5/5) vilket nås via namnsånger där varje barns namn tydliggörs. Sångrepertoaren framträder som enhetlig och traditionsbunden och någon informant (1/5) menar att små barn bör få 80% gammalt och 20% nytt, för att repetitionen uppskattas mest. Även en annan informant (1/5) som arbetar i småbarnsgrupp påtalar det tålmodskrävande i att upprepa samma sånger om och om och om igen. Två informanter (2/5) visar dock intresse för ny repertoar och uppskattar uppluckring av den befintliga sångkanon som verkar vara rådande i förskolan. Utöver klassisk svensk barnviserepertoar nämns rockigare versioner av de äldre klassiska barnvisorna samt tema-sånger.

Beträffande arbetsfördelning i samlingen nämner fyra informanter (4/5) att det finns en medvetenhet kring olika kompetenser och förmågor som kompletterar varandra i arbetslaget. Dessa kompetensskillnader återspeglas i rollfördelningen inom arbetslaget, till exempel vem av pedagogerna som helst tar sig an sångledarskapet i samlingen, och därmed också får både kollegors och barns förväntningar på sig att fortsätta med det. Baksidan av denna rollfördelningen uttrycks av en informant (P4) såhär: ”Sen kan det ju tyvärr bli lätt så, för att jag tycker det är roligt och jag har sagt att jag gärna kan hjälpa till och hålla... men att folk kanske backar då, eller tycker att, jamen P4 kan spela bättre än mig”.

Begreppet ”storsångsamling” kommer på tal i drygt hälften (3/5) av intervjuerna. Storsångsamling innebär att hela förskolans samtliga avdelningar med blandade åldrar samlas för att sjunga tillsammans. Denna företeelse verkar i ännu högre grad vara beroende av en kunnig musikalisk ledare som planerar och kompar, och att det riskerar bli så pass personbundet att om just denna person saknas så ställs storsångsamlingen in. Övriga pedagoger anser sig alltså inte kompetenta (eller är åtminstone inte villiga) att ta över rollen som ledare av en storsångsamling. Dessa storsångsamlingar verkar dock vara en företeelse som förekommit som en stadigare rutin förut, och på senare tid har kommit att strykas som fast vecko-rutin på vissa enheter. Desto stadigare framgår då att traditionen med storsångsamling är kring firandet av Luciadagen, då det sjungs Luciasånger på alla de förskolor där informanterna (5/5) är, eller har varit, verksamma.

5.1.2 Musikens funktion

Språkutveckling genom sång

Nästan alla (4/5) informanter framhåller sångens språkutvecklande syfte, där även rim och ramsor kommer på tal. I ett vidgat språkbegrepp kan även teckenspråk och tecken som stöd räknas som språkutvecklande på så vis att gester och handtecken gestaltar och förstärker det talade och sjungna ordet. Tre av informanterna (3/5) påtalar tecken som stöd som ett medvetet inslag i sångrepertoaren på förskolan, utan att nämna något om hörselnedsättningar hos barn i gruppen.

Musik för musikens egen skull

Nästan alla informanter (4/5) talar om musik för musikens egen skull och att det bör få vara ett syfte fullgott nog att musiken finns för att sprida glädje eller en behaglig känsla. Man vill alltså komma bort ifrån tanken att sång och musik endast utgör ett pedagogiskt verktyg för att träna något *annat* som utgör huvudsakligt mål. Dock ges samtidigt flera exempel på vilka andra mål (utöver språkutveckling) man ändå anser att sång och musik kan syfta till.

Sång i vardagsrutiner

Flera förskollärare (3/5) talar om spontan sång i vardagen som ett användbart verktyg för lustfylld utfyllnad i de vardagsrutiner som kan upplevas långtråkiga bland de yngsta förskolebarnen. Sjungande pedagoger som har sången ständigt till hands ser spontansång som meningsbringande underhållning vid väntan i t ex påklädningsituationen. Tre informanter (3/5) kallar spontan uppkommen sång eller musik-stund för en magnet som effektivt drar barnen till sig. En annan (1/5) berättar om sång som metod för att få barnen att somna vid vilostunden. Även vid lunchsituationen kring matbordet nämns sång (eller matramsor) som en inarbetad vardagsrutin av ett par informanter (2/5) och sång vid födelsedagsfiranden verkar också ha en given plats i

förskolan. Improviserad sång nämns av en informant (1/5) även som en metod för att kommunicera och trösta eller lösa konflikter.

5.1.3 Musikredskap

Inspelad musik

Att använda inspelad musik (i meningen producerad utgiven musik, ej *heminspelad* eller *egeninspelad*) är förekommande hos samtliga (5/5) informanter. Musikanvändning kan förekomma på olika sätt: till dans, rytmik och rörelse (5/5), som lugnande stämningsskapare och/eller bakgrundsmusik i andra aktiviteter eller matsituation (4/5) eller som insomnings-hjälp (3/5) på vilostunden. Ofta (4/5) talas om inspelad musik i kombination med digitala verktyg som Spotify, eller att det tittas på något harmoniskt lugnande som projiceras till musiken, eller att iPads används (2/5 via QR-koder) till sångvideos med inspelade/filmade artister på Youtube. Det talas om musiklyssning både via digitala spellistor och CD-skivor, och inspelad musik verkar förekomma i både pedagogiskt planerad vuxen-initierad aktivitet, såväl som i barnens fria lek där önskelåtar (ofta schlagers eller pop) spelas upp.

Musicerande med rytminstrument

Rytminstrument kommer på tal i samtliga intervjuer (5/5). Samtliga informanter (5/5) talar om att det på förskolan finns några sorters instrument (främst nämns maracas, bjällror, trummor och pinnar det vill säga claves) men att dessa i många fall (3/5) finns nånstans undangömda och knappt plockas fram för användning. I två fall (2/5) nämns instrumenten i förfluten tid, som om samspel på dessa *har* existerat men inte i nuläget. Endast en av informanterna (1/5) berättar om hur det till vardags alltjämt arbetas med instrument medvetet och återkommande i planerade musikstunder. Anledning till att spel på rytminstrument ej är frekvent förekommande sägs vara avsaknad av metoder och idéer kring handhavandet av instrumenten. Någon informant (1/5) menar att barnen är för små för att spela (till exempel äggmaracas) ”man kan ha de här äggen, men det blir ju mest kasta runt, så att man har inte börjat liksom... men man tycker det är lätt att hålla, men då ska det ju funka som ett ägg som man, ja...” (P1). Samtalstemat om rytminstrument har även bäring på ekonomiska ramfaktorer.

5.1.4 Ljudmiljö

Önskad ljudmiljö

Ett stämningsskapande instrument som nämns av en informant (1/5) är regnrör, men att det inte direkt går att spela musik på men ändå är ett fångslande ljud. Andra ljudmiljöer som kommer på tal är fågelkvitter (inspelad fågelsång) som spelas i skötrummet (1/5) eller dinosaurielåten för att förstärka rörelsegestaltning och bild/film inom arbete med dinosaurietema (1/5). Två informanter (2/5) berättar om lugn klassisk musik som alltid står på under hela dagarna på förskoleavdelningen, för att skapa en lugn och harmonisk inomhusmiljö för både barn och vuxna. En informant (1/5) påtalar sitt intresse för att ”bryta upp... vissa idéer om vilken typ av musik som ska förmedlas till barn”. Som exempel nämns avantgardistisk elektronisk musik eller jazz och informanten menar att ”det går ju lite på tvärs med vad som är brukligt inom förskolans väggar, men det brukar ge en ganska skön atmosfär” (P5).

Oönskad ljudmiljö

Två informanter (2/5) väljer aktivt bort att ha på bakgrundsmusik (skvalmusik) då de anser det vara tillräckligt mycket ljud i arbetsmiljön ändå. En informant (1/5) påpekar att ”en god akustik är lite dämpad akustik inom förskolesammanhang... med en lite... mycket vadderade detaljer” (P5). Samma informant säger att en anledning till att välja bort spel på rytminstrument är just en ljudmiljö-fråga där man aktivt väljer bort denna skramliga aktivitet.

5.1.5 Resultatanalys av identifierade ideologiska ramfaktorer

De mest framträdande ramfaktorer jag identifierat och kategoriserat som ideologiska handlar om: (a) *tradition*, (b) *nytta*, (c) *vana*, (d) *kompetens/kompetensbrist* (e) *trivsamt arbetsmiljö*. Dessa fem ideologiska ramfaktorer kan sägas vara styrande för verksamhet som inbegriper musik i förskolan. *Traditionen* att sjunga barnvisor i samlingen framträder som en allmänt vedertagen ideologi. *Nyttan* med sångstunderna poängteras värdefulla av grupp gemenskapande skäl, för den egna musikaliska sångglädjens skull och för språklig eller matematisk träning. *Vanan* att använda spontant sjungande även utanför den planerade sångsamlingen fungerar som kommunikation och uppmuntran under vardagens ibland tristare rutiner. *Kompetens* är kopplat till yrkeserfarenhet och självförtroende i sin yrkesroll medan brist på kompetens uttrycks som avsaknad av strukturerade idéer för samspel eller de små barnens motoriska omognad (inkompetens) att hantera instrument. *Trivsamt arbetsmiljö* uppnås genom att man använder färdiginspelad musik som bakgrundsackompanjemang till andra aktiviteter, det vill säga barn och pedagoger blir, mer eller mindre passivt, lyssnande konsumenter. Befintlig musikutrustning i form av musikanläggning och digitala verktyg används mer frekvent än utrustning i form av musikinstrument för eget aktivt musicerande eller musikskapande. En anledning till att inte musicera på instrument tillsammans med barnen är obehagligt hög ljudvolym. Här styrker studiens resultat tidigare forskning och studien *Musikstunders didaktik i förskolepraktiker* (Holmberg, 2014) som konstaterar att lärande *i* musik och lärande *med* musik är mer vanligt förekommande än lärande *om* musik eller *genom* musik. Holmbergs beskrivning av det konstruerade begreppet *musikskap* har jag inte hört nämnas i någon intervju, men tycker mig mellan raderna höra hur en informant (P4) arbetar med iscensatta aktiviteter som har ett musikaliskt lärande innehåll och där barn och pedagog agerar medspelare. Även forskningsresultat av Ehrlin (2012) påminner om det som framkommit här, nämligen trots ringa musikutbildning tycker de fem intervjuade förskollärarna sig inneha tillräcklig sångvana, adekvat kunnande och didaktisk kompetensnivå för att använda musiken som medel, det vill säga att kunna leda sociala sångsamlingar där språkutveckling eller visans textinnehåll fokuseras. Däremot anses pedagogisk undervisning i musicerande samspel vara något som kräver fortbildning. Även om ett par (2/5) informanter talade om att fritt improviserat instrumentspel på barns eget initiativ vore önskvärt att erbjuda på förskolan, så kom ingen av dem att använda begreppet *musicking* (Wassrin, 2013) varpå ej heller detta begrepp verkar vara vedertaget inom yrkeskåren.

5.2 Ekonomiska ramfaktorer

I empirin framträder några återkommande utsagor som rör ekonomi. Inom förskolläraryrket är även tid att betrakta som pengar. Nedan redogörs för identifierade ekonomiska ramfaktorer och hur dessa påverkar musikaliska förskoleverksamheter.

5.2.1 Musikbudget och musikredskap

Samtliga informanter (5/5) nämner snäva ekonomiska ramar som en anledning och brist vid utveckling av musikverksamheten. Köpstopp eller åtminstone snål budget för inköp verkar vara mer regel än undantag nu, till skillnad från förr. De informanter (2/5) som arbetat i 20 år eller mer, kan se en tydlig skillnad beträffande ekonomisk åtstramning. Tidigare fanns det ekonomiskt utrymme och större möjligheter att både köpa in instrument till förskolan och komma i väg på kulturevenemang, eller boka in kulturutövande konstnärer till förskolan och gå på inspirerande kurser tillsammans med sina arbetskamrater. Samtliga informanter (5/5) uttrycker önskemål om pengar för inköp av fler instrument och majoriteten av informanterna (4/5) skulle önska att det fanns råd att fortbilda sig för utökat musikaliskt kunnande. Öronmärkta pengar som benämns som kulturgaranti, kulturpeng, KULF-utbud (Kultur i Förskolan) eller annan uppsökande verksamhet som t ex musikhandledare, talas främst (3/5) om i då-tid, och ingen verkar veta om något sådant fortfarande existerar i nuläget.

Trots detta ekonomiskt dystra läge låter samtliga informanter (5/5) nöjda med redan befintliga resurser och det material som vanligast används är musikanläggning med CD-skivor, digital internet-tillgång till Spotify och Youtube, gitarr, rytminstrument och sångböcker, samt Miniröris-material, Just Dance eller rytmikband för rörelse till musik. En informant (1/5) berättar om att föräldragruppen utnyttjas som tillgång för att skaffa sådant man önskar eller behöver på förskolan och att personalen använder lokala köp- och säljsajter på internet för att få råd med exempelvis truminköp. Samma informant berättar att CD-sagor och musikskivor har tagits med från det privata hemmet till arbetsplatsen, då de egna barnen vuxit ifrån materialet.

Tre informanter (3/5) berättar om att de alltid kan vända sig till sin chef för att uttrycka önskemål om inköp till verksamheten och att chefen försöker vara tillmötesgående med att sponsra mindre inköp som t ex nya gitarrsträngar eller capo. Instrument verkar informanterna (5/5) vara överens om att betrakta som en stor utgift, för kostsam för att ens fråga om inköp utav, men att tydlig motivation kring varför man behöver införskaffa nya saker påverkar möjligheterna att få önskemålet tillgodosett och ifall motivet bygger på ett visat intresse hos barnen själva ökar chansen att få gehör för önskemålen.

De flesta informanterna (4/5) som å ena sidan talar om instrumentbrist talar å andra sidan även om möjligheten att bygga egna instrument och att skapa dessa utifrån gratis återvinningsmaterial. Tre olika förskollärare (3/5) talar dock om skapande instrumentbygge som någonting man *borde* kunna göra men ännu inte prövat och en (1/5) talar om att detta *har gjorts* förr. Ingen berättade om att det i nuläget spelas på hemmabyggda instrument eller att instrumentbygge är ett pågående eller planerat projekt. En informant (1/5) anser att det egentligen endast är fantasin som sätter gränserna för vad man kan tillverka själv, men att det också krävs en vision av hur det ska bli och hur det man bygger kan komma att användas. Flera informanter (4/5) konstaterar att musik egentligen inte borde behöva vara en kostsam verksamhet, utan att det snarast är pedagogens metoder och kreativitet som utgör den begränsande ramen.

5.2.2 Tid som resurs

Tid för arbete bland barn

Vid samtliga intervjuer betraktas tid som pengar varpå både tidsbrist, personaltäthet kontra barngruppens storlek här betraktas som ekonomiska faktorer. Barngruppens storlek i förhållande

till personaltäthet anses i två fall (2/5) vara avgörande för vad som går att göra i förskoleverksamhet i allmänhet och i musikverksamhet i synnerhet, medan två andra informanter (2/5) anser att det snarast är pedagogens vana, förmåga och musikpedagogiska arbetsmetoder som är den mest avgörande faktorn. Det råder således en delad syn kring huruvida barngruppens storlek verkligen utgör en ramfaktor som styr över möjligheterna att hålla ihop en fungerande längre musikstund. Anmärkningsvärt här är att just de två informanter som är av åsikten att med rätt metoder så kan det fungera trots att man är många, sammanfaller med just de två informanter som behärskar att spela gitarr. En informant (1/5, P5) uttrycker att ”ju större barngrupp desto fler barn med större behov kan finnas” och att fler barn ”som är lite extra spralliga” gör verksamheten mer svårorganiserad. Så kombinationen mellan barngruppsstorlek, personalresurser och kompetens verkar vara en nog så viktig ekonomisk ramfaktor som den faktiska tillgången till spelbara barninstrument. Sångsamling förefaller oftast ske i helgrupp med 15 - 20 barn, men att arbeta med musik på ett pedagogiskt fördjupat vis görs ibland även i delade grupper med betydligt färre barn. Tre av informanterna (3/5) ser möjlighet att under dagen få personal och tid att räkna till för att med en mindre grupp barn ägna sig åt musikaliska aktiviteter med spel på instrument.

Tid för utveckling och fortbildning

Tidsbrist uttrycks även av två informanter (2/5) som ett hinder för att hinna utveckla musikverksamheten. Den avsatta arbetstid för egen planering som förskollärarna har är fulltecknad med andra göromål varpå att ägna sig åt musikplanering eller eget övande inryms inte under arbetstid. Tidsbrist försvårar även möjligheterna att komma iväg på fortbildningskurs och schemalogistik utgör även ett hinder för en informant (1/5) att nå ut till andra barngrupper på grann-avdelningarna. Pedagog 4 (P4) hade annars gärna delat med sig av sin musikkompetens till andra barngrupper i området inom ramen för sin tjänst, men har vid något tillfälle i stället delat med sig av sångrepertoar till kollegor under ett personalmöte, en form av kollegial fortbildning. Denna informant valde att ta tjänstledigt för att frigöra tid för fortbildningsstudier tog inköp av kurslitteratur ur egen ficka. Samma pedagog tror att det bland förskolepersonal finns ett sug efter kunskap och inspiration av praktiskt-estetiskt slag. En yngre informant (P3) skulle önska att få gå en gitarrkurs, ett önskemål som anas vara otroligt inom ramen för sin tjänst. En informant (P5) har påbörjat en vidareutbildning inom dramapedagogik, och har valt bort att arbeta (åtminstone heltid) inom förskolan i framtiden.

Samtliga informanter (5/5) talar i positiva ordalag om kurser de har gått och visar ett intresse för att fylla på och förkovra sig ytterligare inom musik. En informant (P1) uttrycker värdet i att hela arbetslaget får gå en kurs tillsammans för att gemensamt dra nytta av inspirationen och de gemensamt förvärvade nya musikkunskaperna.

5.2.3 Resultatanalys av identifierade ekonomiska ramfaktorer

Ekonomiska ramfaktorer betraktas som klart begränsande för utveckling av musikverksamhet, då de har bäring på såväl redskap som arbetstid bland barn och tid för egen planering/fortbildning. Köpstopp och snål budget hindrar införskaffande av t ex instrument som skulle kunna bidra till att utveckla barnen musikaliskt. Avsaknad utav ekonomiska resurser blir också tydligt då fortbildningskurser tar tid från arbetet i barngrupp, och förskollärarnas tid i allra högsta grad är en ekonomisk fråga. Det som inte kostar något alls är att sjunga redan bekant repertoar och göra sångsamlingarna fängslande genom attiraljer, rekvisita och rörelse. Därmed kan alla informanter

betrakta sig ha både råd och tid att arbeta med musik, dock främst i meningen sjunga sånger och konsumera inspelad musik. I studien *A music collaboration with early childhood teachers* (Bainger, 2010) konstateras att fortbildningsinsatser och praktisk handledning kan avhjälpa musikaliska problemområden och kunskapsluckor effektivt. Därför är det förståeligt att en informant (P1) tyckte det var värdefullt på den tiden det fanns uppsökande verksamhet från KULF då sponsrade musiker/konstnärer som kom ut till förskolor och drog igång estetisk verksamhet med både barn och personal. Tre informanter (3/5) ger uttryck för en vision som påminner om den ambition Wassrin (2013) vill bidra med genom sin studie *Musicking – kreativ improvisation i förskolan*. Denna studie syftar till att utforska en alternativ musikpraktik där barn ges större inflytande än i den traditionellt pedagogstyrda sångsamlingen. För att barnen ska erbjudas möjlighet att själva initiera samspel krävs hållbara instrument (helst välklingande sådana, enligt P5) som förvaras synligt och lättåtkomligt på ett ställe där det heller inte stör all övrig verksamhet. Informanterna som bär denna önskan nämner för ovanlighetens skull även tonalt klingande instrument som marimba, synt och ukulele, vilket visar på en utvecklad musikalisk ambition där barns fria musikskapande även borde få innehålla toner/melodier och inte bara rytmer.

5.3 Juridiska ramfaktorer

I empirin omnämns två slags övergripande och målstyrande dokument och deras reglerande funktion på musikaliska aktiviteter i förskolan. Nedan beskrivs de under två olika underrubriker: (a) Hur styrdokument påverkar verksamheten och (b) verksamhetsnära målformuleringar inspirerade av läroplanen. Benämningen styrdokument syftar endast på läroplanen för förskolan.

5.3.1 Hur styrdokument påverkar verksamheten

Samtliga informanter (5/5) talar om att musik - oftast åsyftas då sång - fyller flera pedagogiska syften som berör utom-estetiska mål och därmed betraktas sång och musik som ett medel för att nå flera olika mål i läroplanen för förskolan. Sången beskrivs av flera informanter (4/5) fylla en kompletterande funktion i matematikutveckling med hjälp av räkne-sånger. Motorisk stimulans nämns i samband med rörelsevisor (5/5) medans utveckling av rumsuppfattning och kroppsuppfattning nämns (5/5) i samband med rörelse till inspelad musik, där t ex MiniRöris nämns av tre förskollärare (3/5) och beskrivs vara ”ganska utbredd” enligt den informant som vikarierar på många olika förskolor. Via sång kan barnen även utveckla specifikt kunnande inom naturkunskap genom lärandesånger (som exempel nämns vatten och fåglar).

Samtliga informanter framhåller alltså att sång och musik kan användas som ett kompletterande redskap för att nå olika i läroplanen uttalade målinriktade utvecklingsområden, som matematik, socialt samspel, identitetsutveckling, språk och kommunikation samt experimentellt utforskande. Inom dessa utom-estetiska utvecklingsområden visar informanterna på en läroplansmedvetenhet som inte blir lika tydlig när det kommer till målformuleringen för estetiska uttrycksformer. Endast en informant (1/5) är inläst på och medveten om vad som står skrivet i läroplanen beträffande sång och musik.

Nedan ger jag röst åt några andra informanters uttalanden i relation till styrdokument. ”Ja sen står det ju visserligen i läroplanen vad du ska uppnå och så där, men det är ju så...kan du ju tolka som du vill ändå, få det till vad du vill ändå” (P1). ”Vi går efter barns intresse. Är man då säker i sin

yrkesroll så får du ju in hela läroplanen” (P1). ”Men jag har inte hittat nått om det står musik... varför är den så... undan...det står ju inte preciserat nånting... kultur kan det väl stå, men jag menar, de ska ha en kulturupplevelse, punkt. Då har vi skrivit in det, nu är det bra” (P1). ”Det handlar ju om att, bara som ett exempel, att ett barn ska få erfara, ja men på ett lustfyllt sätt. Bara där är ju musik ett väldigt lustfyllt sätt att erfara nått nytt. Eller ta del, eller utveckla nånting mer” (P2). ”Det finns ju i läroplanen att man ska jobba med estetiska uttrycksformer och musik går ju verkligen in i det” (P3). ”Även om man täcker allting i läroplanen under... som man ska liksom, men det man själv brinner för är ju det som kommer ta störst plats, det säger väl sig självt litegrann” (P3). ”Sjunga är... det kan vi ju, det kan nästan alla, men att spela gitarr exempelvis, eller spela nått annat instrument, om man inte kan det så är det inte lika lätt som att dra igång och måla, och man kan göra ganska stora grejer med det tänker jag” (P3). Och slutligen:

”... en av våra äldre barns-avdelning tror jag inte sjunger alls särskilt mycket till exempel. Och då känner jag ändå, musiken är ändå en del av skapande målet i vår läroplan. Så det ska ju få utrymme som annat inom skapande, om man nu målar eller jobbar med andra uttryckssätt, så är musiken en del också” (P4).

5.3.2 Verksamhetsnära målformuleringar inspirerade av läroplan

Tre informanter (3/5) berättar om hur de i personalgruppen formulerat egna preciserade mål som utgör mer verksamhetsnära beskrivningar om hur man arbetar med olika områden i läroplanen. Dessa målformuleringar kommuniceras till barnens föräldrar via antingen tydliga anslag i hallen och via digitala forum kallade ”loggar” (P4) eller i en för föräldrar avsedd informationspärm (P1). En informant (P4) berättar om att dessa verksamhetsmål även ligger som grund för personalgruppens terminsutvärdering och för utvecklingssamtal med barnens föräldrar. Att bryta ner målområden på läroplansnivå till mer fokuserad terminsplanering ses som en fördel hos två (2/5) informanter, då målen görs rimligare att uppnå och utvärdera. Den informant som vikarierar på många olika förskolor har reflekterat över att egenformulerade verksamhetsmål oftare har med teknik, matematik, utforskande eller självkänsla att göra än med musik/estetik, ”men ibland så står det tydligt att barnen har många språk och att vi ska ta tillvara på dem alla och musiken är ett av dem” (P5).

5.3.3 Resultatanalys av identifierade juridiska ramfaktorer

Tidigare nämnd studie av Lagerlöf & Wallerstedt (2018) har som utgångspunkt att undersöka huruvida målstyrd undervisning i musik iscensätts i förskolan. Där problematiseras läroplanens reglemente i förhållande till de i studien deltagande förskolläraernas kunnande inom musik. Ett resultat som framträder är vikten av att utveckla och behärska ett ämnesadekvat språk, det vill säga verbal förmåga att tydliggöra musikaliska element i samtal med barnen. Saknas ord för att tala om det som görs och hörs uteblir även resonemang och reflektion kring de musikaliska aktiviteterna eller upplevelserna. En reflektion utifrån min empiri är att endast den informant som valt att fortbilda sig (med 15 hp rytmik för tidigare åldrar) kan verbalisera insikter om den musikdidaktiska undervisning som bedrivs, i relation till och med stöd av läroplanen.

Annan tidigare forskning (Holmberg 2014, Ehrlin 2012, Still 2011) visar på det som också blir synliggjort hos samtliga informanter (5/5) i denna studie, nämligen att sång och musik är lustfyllda metoder för att utveckla flera olika sidor hos barnen men som sällan uttryckligen handlar om just

musikalisk utveckling. Dock har andra tidigare forskningsstudier (Bainger 2010, Wassrin 2013) konstaterat att musikalisk utveckling och musik som undervisningsämne visst fokuseras i somliga förskolor, men att denna musikverksamhet är beroende av kompetenta förskollärare som har annan kompletterande musikutbildning eller eget personligt intresse och musikaliskt kunnande med sig från tidigare. Fortbildningsinsatser i form av stöttning/handledning av arbetslaget (exempelvis av forskaren själv) framträder som ett lyckat koncept för att nå ökad musikalisk medvetenhet eller sångvana (Lagerlöf & Wallerstedt 2018, Swain & Bodkin-Allen 2014, Bainger 2010). Åter till Holmberg som i sin forskning använder en teoretisk förklaringsmodell för estetiskt lärande skapad av Lindström (2012). Lindström menar att estetiskt lärande inom olika konstformer, som t ex musik, kan sorteras efter fyra olika mål: lärande *om* musik, lärande *i* musik, lärande *med* musik och lärande *genom* musik. Här kommer inte resonemanget kring dessa olika aspekter av lärdomar fördjupas, men Holmberg konstaterar att i förskolan tenderar lärande *i* musik och lärande *med* musik utgöra de tydligaste formerna av kunskapande, vilket jag även kan utläsa i insamlad empiri.

Att en intervju kan tjäna dubbla syften vittnar följande uttalande (av P5) om: ”Det kommer jag kanske va lite mer uppmärksam på efter den här intervjun, för nu blir jag lite nyfiken” och ”*Det*” syftar här på läroplanens målformulering angående musik och andra estetiska uttrycksformer. Med dubbla syften menar jag att, utöver att jag utvann informativ empiri, så fick informanten ökat intresse för att ta reda på hur det egentligen står skrivet i förskolans styrdokument, och troligen kommer fördjupa sin kunskap i frågan. Majoriteten av informanterna (4/5) anser läroplanen vara så övergripande formulerad (beträffande sång och musik) att den tillåter personliga tolkningar kring vad det pedagogiska uppdraget innebär.

5.4 Modifierad ramfaktorteoretisk analysmodell

Ytterligare en identifierad signifikant faktor, som verkar falla utanför den analysmodell ramfaktorteorin föreslår, är den kommentar samtliga informanter fällt flertalet gånger, och som handlar om eldsjäl (det vill säga pedagoger med egenintresse för sång och musik). Det kan konstateras att samtliga (5/5) informanter är av åsikten att sång och musikverksamhet i barngrupperna på förskolan är beroende av att förskolläraren drivs av egen lust inom musikområdet och de flesta har gjort liknande uttalanden som P4 här: ”Det hänger mycket på ens eget intresse och driv kan jag känna”. Det framgår dock att *musikintresse* inte nödvändigtvis är detsamma som musiker/musikant i form av ackompanjator, utan att sångglädje kan spridas även av pedagoger som ”gillar att sjunga” alternativt äger en ”pondus”, ”värme” eller ”presentationsförmåga” som fånglar barngruppen. Det handlar, enligt min tolkning, mer om ett personligt självförtroende inom sång, än en uttalad musik-kompetens i form av instrumenthantering, vilket framgår i detta citat av P1: ”...det här man vill också, musik och sånt här, det behöver inte vara svårt, jag är ingen expert, men det är roligt!” Eller följande reflektion som P5 har gjort: ”Det märker man tydligt på barnen tycker jag, när det finns ett engagemang bakom, eller en, en glädje bakom, för då finns det engagemanget och glädjen hos barnen också”. Alla (5/5) informanterna påtalar att detta egenintresse är en avgörande faktor för att kunna sprida sånglust och musikglädje till barnen, men någon (1/5) påtalar även att förmågan till iscensättning av sångstundens planering har stor betydelse för att sprida trivsamhet och sångglädje:

”Och där är också mycket att skapa miljöer... alltså att man gör något annat av det, att det inte bara är -*Nu ska vi sjunga... ja, de här sångerna tar vi!* Alltså det gör ju väldigt mycket hur man presenterar saker... hur roligt det blir för både barn och vuxna... hur man liksom tänker till”. Citat av P4.

Eftersom denna återkommande synpunkt om personlig entusiasm förefaller att inte låta sig kategoriseras som vare sig en ideologisk, ekonomisk eller juridisk ramfaktor, skriver jag fram detta som en separat och övergripande kategori. Utifrån resultatet är mitt förslag att utöka ramfaktorteoriens analysmodell med en fjärde kolumn/kategori av ramfaktor, för att denna generellt identifierade faktor ska kunna inrymmas och göra modellen applicerbar på förskolans musikpedagogiska verksamhet. Jag kallar den nytillkomna ramfaktorn för *viljeinriktade ramar*.

Nedan presenterar jag en utökad version av Sandbergs modell från 1996, nu med en adderad fjärde kolumn i ramfaktorteoriens analysmodell. Utöver ideologiska ramar, ekonomiska ramar och juridiska ramar finns nu även viljeinriktade ramar som en utav parametrar vilken påverkar och värderar verksamheten. Ytterligare begrepp som tillagts är motivationssystem, i samklang med de regelsystem, ramsystem och målsystem som Sandberg myntat. Rubriken skolan är här också förändrad till förskolan.

I modellen nedan väljer jag att använda de *övre* rutorna för *positiva* faktorer, medan de *nedre* rutorna rymmer *negativa* faktorer som identifierats inom varje ramfaktorteoretiskt område. Denna modifierade modell utgör en hjälpanalysstruktur för tydliggörande av vilka faktorer som identifierats som påverkande och styrande för musik i förskola, det vill säga den kan betraktas som ett svar på studiens andra forskningsfråga: Vilka faktorer kan identifieras som styrande för musik i förskola?

S t r u k t u r e l l a v i l l k o r f ö r f ö r s k o l a n

	Ideologiska ramar <i>Målsystem</i>	Ekonomiska ramar <i>Ramsystem</i>	Juridiska ramar <i>Regelsystem</i>	Viljeinriktade ramar <i>Motivationssystem</i>
Positiva faktorer	Inarbetade rutiner kring hur och när musik används ger personal & barn social trygghet.	Kreativitet & skapade av hembyggda instrument. Digitala verktyg även för musikaliskt bruk.	Läroplanen påtalar att barnen <i>ska</i> erbjudas utvecklingsmöjligheter, vilket bör gagna likvärdig utbildning.	Egen lust och personligt kunnande sprider sångmotivation & spelglädje hos barnen.
Negativa faktorer	Gamla rutiner ifrågasätts inte utan inarbetad tradition riskerar bli till slentrian. En rotad befast förskole-kanon är svår att rucka på.	Avsaknad av fortbildningspengar & tidsresurser för kompetensutveckling inom musikämnet.	Vida & opreciserade läroplansformuleringar ger ringa stöd för planering av musikverksamheten.	Kollegor som inte anser sig kunna bidra på lika villkor drar sig undan och överlämnar till den som vill & kan.

Styr verksamhet Begränsar verksamhet Reglerar verksamhet Värderar verksamhet

U n d e r v i s n i n g s p r o c e s s e r i m u s i k p å f ö r s k o l a n

Figur 2 (Bille Lindström, 2019 efter Sandberg, 1996)

Några kommentarer till de tre nytillkomna över- och underrubrikerna i den fjärde, högra kolumnen: *Viljeinriktade ramar* skulle även kunna benämnas och tolkas som *tilltro-baserade ramar* då viljan att arbeta med musik är tätt förknippad med *tilltron* till den egna musikaliska förmågan. Tänkbart finns många pedagoger som skulle *vilja* men saknar tilltro kring sitt *kunnande*. Utöver sviktande musikaliskt självförtroende saknas även tilltro kring behärskande av musikpedagogisk förskolemetodik. Det innebär att även förskollärare som anser sig kunna leda allsång, med eller utan ackompanjemang, många gånger ändå anser sig sakna metodik för att leda annan typ av pedagogiskt organiserad musikverksamhet, som till exempel spel på rytminstrument.

Viljan och tilltron till sitt kunnande utgör det *motivationsystem* som avgör i vilken grad musik kommer att involveras i verksamheten. Informanters utsagor vittnar om att graden av musikalisk motivation hos förskollärarna även avspeglas i barngruppens motivation för sång och musik.

Samtliga ramfaktorer påverkar verksamheten genom att *styra, begränsa* eller *reglera* den och enligt mig *värderar* de viljeinriktade ramarna musikverksamheten. *Värderingen* innebär att förskollärarna ger arbete med musik ett mer eller mindre prioriterat utrymme i verksamheten. *Värderingen* kan också handla om huruvida musiken värderas som eget mål, det vill säga att värdesätta musiken för musikens egen skull, eller som medel för att nå annat syfte i förskolans pedagogiska verksamhet.

Resultatet i denna studie visar således att ramfaktorer i form av olika strukturella villkor utgör både positiva och negativa faktorer för musikverksamheten i förskolan.

6 Diskussion

Denna studie fokuserar de olika faktorer som styr, begränsar, reglerar och påverkar hur musikinslag i förskoleverksamhet gestaltar sig. Syftet med studien var att utifrån kontexten förskola undersöka och problematisera ramfaktorer som inverkar på förskoleverksamhet som inbegriper musik. Detta sista kapitel avser diskutera huruvida forskningsfrågorna besvarats och hur tillförlitliga resultaten kan betraktas. Studiens metodiska tillvägagångssätt diskuteras under avsnittet metoddiskussion och kritisk reflektion kring studiens resultat problematiseras i förhållande till tidigare forskningsresultat under rubriken resultatdiskussion. Slutligen följer två avsnitt som tar upp pedagogiska vinster för fortsatt arbete samt idéer om framtida forskning inom området.

6.1 Metoddiskussion

Vid en utvärderande granskning av genomförandet av denna studie anser jag metodvalen stötta studiens syfte. Kritik kan dock riktas mot urvalet av informanter. För att nå högre validitet vore det önskvärt med fler informanter och även fler som inte tidigare haft en student-relation till mig som lärarutbildare. En jämnare balans mellan kvinnor och män vore också önskvärt, samtidigt som balansen i yrkeskåren förskollärare är så snedfördelad som i studiens informanturval. I efterhand ångrar jag att jag valde att intervjua en majoritet av förskollärare anställda på småbarnsavdelning, eftersom ett par av informanterna verkade ha metodiskt fler arbetssätt och musikaliskt mer varierade erfarenheter från tidigare arbetsplaceringar i grupper med äldre barn. Kanhända hade en annan bild framträtt i resultatet ifall majoriteten av informanterna istället arbetade med äldre förskolebarn. Möjligen kan kritik även riktas mot variationen i val av platser för genomförandet av intervjuerna. Det är svårt att säga om empirin låtit sig påverkas av var intervjun ägt rum (på förskolan, på biblioteket eller på högskolan). Ytterligare en kritisk aspekt kan handla om geografisk spridning på de förskolor där informanterna har anställning. Hade tidsutrymme funnits vore det önskvärt att söka informanter i fler olika socioekonomiska områden, och kanske även utanför Göteborg med kranskommuner. Framför allt vore det önskvärt med ännu en informant för att uppnå rekommenderat antal intervjuer för att nå ett mer generaliserbart resultat (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015, s. 42).

Frågorna i intervjuformuläret (bilaga 2) kom till största delen att fokusera på den ideologiska ramfaktorn som inrymmer praxisnära bitar som *vad de gör* inom musik, *var och när* det musiceras, vad de har för *vanor* och *traditioner* och hur det planeras för musikstunder och så vidare. Tänkbart är att frågorna om det praxisnära arbetet kom att ge en övertikt åt just den ideologiska ramfaktorn i jämförelse med de ekonomiska och juridiska ramfaktorerna. I likhet med frågornas snedfördelning mellan ramfaktorerna visade samtliga informanter besitta betydligt mer information kring ideologiska ramar än kring ekonomiska och/eller juridiska ramar.

6.2 Resultatdiskussion

I samband med diskussionen kring egenintresse för musik nämns även musikaliskt självförtroende, och att avsaknad av självförtroende är att betrakta som ett hinder för att hålla i sångstunder eller leda musikaktiviteter med rytminstrument. Här vittnar en informant (1/5) om att det förekommer förskollärare som väljer bort att arbeta med musik, ibland med förbehållet att ansvaret för denna

verksamhet överlätits till en kollega. Samtliga informanter i denna studie kan betraktas höra till skaran musikintresserade eller sångvana, och använder gärna sång och musik i arbetet med barnen. Informanterna framhåller att deras kollegor som kanske inte besitter samma kompetens eller lust för ämnet, istället bidrar med annat. I ett värsta scenario befärar jag att personalsammansättningen i ett arbetslag kan leda till att en hel avdelning försummar eget sjungande med barnen.

6.2.1 Problematisering utifrån teoretiskt ramverk

Studien antar ett ramfaktorteoretiskt perspektiv som kategoriserar och synliggör vilka parametrar som påverkar undervisningsprocesser i musik. Följande resonemang berör den *tredje* forskningsfrågan: Hur reglerar/påverkar identifierade faktorer musik i förskola? Här återknyter jag till den övergripande synpunkt som samtliga informanter gett uttryck för, nämligen att egenintresset för sång och musik är den identifierade faktor som påverkar musiken i förskolan mer än något annat. Det problematiska med denna åsikt är att musikrelaterad verksamhet i förskolan verkar vara beroende av att någon pedagog drivs av egen lust för sång och/eller musik, annars riskerar detta att utebli. Denna insikt resulterade i att traditionella ramfaktorteoriens tre aspekter av ramfaktorer här utökades med en fjärde aspekt, *viljeinriktade ramar*, som tolkas vara av större vikt inom förskolans verksamhet än inom grundskolans musikundervisning. Så en utvärdering beträffande val av teoretiskt ramverk för denna studie, är att ursprunglig analysmodell i design av Sandberg (1996) konstaterades otillräcklig i sin befintliga form och behövde modifieras för att fylla strukturell funktion åt resultatet i förskolekontext.

6.2.2 Diskussion kring ideologi

Studiens *första* forskningsfråga handlar om musikens närvaro på förskolan och lyder: På vilka sätt är musik inbegripen i förskoleverksamhet? I intervjuformuläret (bilaga 2) har frågeställningen formulerats: Hur kommer musik in i er verksamhet? Ordvalet *musik* i denna fråga ledde till två olika associationer beroende på om informanten själv kan spela (gitarr) eller inte. För en förskollärare som själv inte spelar något kompinstrument så leder ordet *musik* tanken snarare till inspelad musik som är producerad av någon annan, alternativt till barns instrumentspel, medan ordet *sång* betraktas som a capella-sång och är något annat än *musik*. Däremot har de informanter som själva spelar (gitarr i dessa tre fall) lättare att använda begreppet *musik* som att det även inkluderar sång. I empirin ser jag indikationer på att orden *sång* och *musik* kan innebära viss begreppsförvirring. Vad är vad? Då jag talar om *inspelad musik* associeras det i något fall med *heminspelad musik*. Min reflektion kring vad man lägger i begreppen *sång* och *musik* handlar dels om huruvida man arbetar aktivt med inspelad musik som ett medvetet val och pedagogiskt material, eller om inspelad musik snarast konsumeras genom att lyssna eller dansa fritt till. Dels handlar det om att den som endast kan sjunga a capella på arbetet, ser begreppet musik som något de inte behärskar. En annan reflektion kring förvirrande begrepp handlar om *sång* i förhållande till *rim och ramsor*. Enligt vedertagen mening är en ramsa (vare sig den rimmar eller ej) en text utan melodi, medan informanterna kan tala om sång, rim och ramsor, som om det vore synonymt. (Likaså är det vanligt att studenter vid redovisningar på universitet uttrycker sig ”Nu ska vi sjunga en ramsa...”) Att ramsor och rimlekar hör till förskolans traditionella samlings-repertoar är jag väl medveten om och ur språkutvecklande och/eller matematikutvecklande synpunkt spelar det alls ingen roll ifall texten talas eller sjungs. Ofta har dessa räkneramsor eller rimmade verser en fast puls och tydlig rytm, och skulle därmed kunna betraktas höra till musikgengren rap, där ju texten också saknar melodi. Obefintliga verbet att *ramsa* (som jag kommit på mig själv att använda stundom) kanske skulle kunna fylla en funktion.

Ett exempel där just *melodi*-begreppet fokuserats särskilt, är i en lek som barnen uppskattade på förskolan där P4 arbetar. Det går i all enkelhet ut på att förskolläraren visslar olika melodier och barnen får lyssna och gissa vilken sång det är som visslas. Denna, kan tyckas enkla, lek vittnar om en musikpedagogisk medvetenhet hos förskolläraren, som låter barnen utveckla gehöret genom att analysera melodin. Leken kräver att pedagogen behärskar vissling som ett fungerande solistiskt melodi-instrument och att det finns en gemensam repertoar av melodier som barnen kan känna igen och särskilja. Samma pedagog berättar också om att barnen älskar att sjunga sånger fortare och fortare och fortare, det vill säga de arbetar (omedvetet) med musikaliska tempobeteckningen *accelerando*. Ingen utav informanterna nämner begreppen *musiciking* (Wassrin 2013) eller *musikskap* (Holmberg 2014) som tidigare forskning försökt mynta i förskolesammanhang, men jag tolkar utsagor från tre (3/5) informanter att de ser som önskvärdt att få till den fria tillgänglighet och aktivt musikutforskande som termerna *musiciking* och *musikskap* innebär. Drömmen om att låta musikinstrument finnas framme som tillgängligt material på avdelningen, så att barnen fritt kan spela på eget initiativ är något som kommer på tal i två (2/5) intervjuer. Två informanter (2/5) berättar även om att de haft en musikvrå där det hängde leksaksinstrument och låtsas-mikrofoner på en scen. Det verkar vara främst på äldre barns-avdelningar som detta förekommit.

6.2.3 Diskussion kring ekonomi och juridik

Studiens *andra* forskningsfråga lyder: Vilka faktorer kan identifieras som styrande för musik i förskola? Samtalen i intervjusituationen kom till stor del att kretsa kring olika faktorer, och flera av intervjuformulärets frågeställningar avsåg äska fram data för att besvara denna forskningsfråga (se bilaga 2). Som resultatet pekat på är brist på pengar och tid två framträdande faktorer som identifierats som styrande för musik i förskolans verksamhet. Budgeten anses för snål för inköp av musikredskap (som instrument och skivor) och ekonomiska resurser för att pedagogerna ska få gå på fortbildning eller inspirationskurser finns inte heller. Till budgetdiskussionen hör även ökad barngruppsstorlek vilken försvårar för förskollärarna att räkna till för allt och allas behov. Ett lika stort hinder som ekonomi är tid. Arbetstiden och personalresursen verkar vara utnyttjad till max, och den stund man har för egen planering går åt till mer brådskande arbetsuppgifter än att förkovra sig inom musik.

Däremot framgår att ekonomisk satsning på digitala verktyg har varit kostsam och digital utrustning finns att tillgå på alla avdelningar och för alla åldrar. Samtliga informanter talar om att dessa används frekvent, och det digitala området har kommit att skrivas fram än tydligare som ett pedagogiskt uppdrag i nya versionen av läroplan för förskolan (Lpfö18). Dock hör jag endast nämnas hur iPads, storbilds-TV och projektor används för, enligt min tolkning, passivt bruk det vill säga att lyssna på musik eller titta på musikvideos, (möjligen aktivt i den mån att barnen härmar det som görs i videon, som dans eller rörelser). Informanterna verkar således ännu inte ha upptäckt dessa digitala resursers möjligheter för aktivt musicerande och/eller musikskapande via barnvänliga musik-appar. Tillgången till gratis musik-appar hade kunnat utgöra en rik möjlighet för barnen att experimentera med rytmer, klanger och melodier, och skulle därmed kunna betraktas som pedagogiska verktyg som utvecklar barnens musikaliska medvetenhet. Digitalt musikskapande behöver inte heller störa ljudmiljön för övriga på förskolan tack vare enkel volymreglering eller hörlurar. I kommande läroplan för förskolan (Lpfö18) står framskrivet att: "Förskollärare ska ansvara för att varje barn får använda digitala verktyg på ett sätt som stimulerar utveckling och lärande" (s 15). Multimedia

och informationsteknik bör i framtidens förskola användas mer för skapande processer, även musikaliskt skapande, vilket förmodligen också kräver fortbildningsinsatser utav personalen.

Studiens resultat vittnar även om att fortbildningsinsatser i form av metoder för samspel på rytminstrument skulle behövas. Strukturerad planering för gemensamt instrumentalt musicerade med barngruppen nämns endast av en informant, densamma som fortbildat sig genom fristående kurser på högskolan. Desto fler informanter påtalar önskemål om inköp av instrument lämpade för barn att spela på, samtidigt som det framgår att redan befintliga instrument inte används. Min summerande reflektion är att det inte behöver läggas pengar på införskaffande av fler instrument så länge det råder avsaknad av metodiskt handhavande av, och användnings-idéer för redan befintliga instrument. En tolkning är att förskollärarna visserligen ser positiva vinster med rytm-instrumentspel och *vill* mer än de anser sig kunna organisera, men samtidigt som de önskar beställa fler rytminstrument ökar pressen på att också kunna införliva dessa i musikpedagogiska samlingar.

Resultatet i denna studie visar att läroplanen i kraft av juridiskt styrmedel överlag verkar ha ringa inverkan på hur förskollärarna utformar musikrelaterad verksamhet. Här bör betänkas att läroplan för förskolan funnits i 20 år (sedan 1998) och att äldre förskollärare som utbildat sig innan dess, kanhända arbetar efter en föräldrad syn på musik i förskolan. Frågeställningen som ledde samtalen i intervjusituationerna mot läroplanens formulering om sång och musik, vittnade om att majoriteten av informanterna bar på en tämligen uppdaterad insikt i vad som står angivet om estetisk verksamhet i förskolans styrdokument. En anledning till vag medvetenhet kring läroplansskrivningen kan vara att formuleringen är så generellt hållen att den ger ringa hjälp och stöd i att undervisa i musik. Wallerstedt (2015) föreslår i boken *Musikdidaktik i förskolan* flera möjliga musikaliska aspekter som borde utgöra läroobjekt inom ämnet musik. Wallerstedt ger även förskoledidaktiska förslag på hur dessa läroobjekt kan behandlas för att utveckla barns musikalitet och musikaliska medvetenhet. I studien *Förskollärares syn på musikundervisningens utmaningar för de yngsta barnen i förskolan* problematiseras förskollärares olika roller i förhållande till hur musikverksamheten betraktas. Om förskolläraren främst betraktar musik som känslöpåverkan riktas barnens uppmärksamhet mot upplevelsen, till skillnad från då musik av pedagogen betraktas som ett ämne där lärande står i fokus (Lagerlöf & Wallerstedt 2018, s. 73).

6.3 Didaktiska konsekvenser

Genererat forskningsresultat av denna studie kan komma att gagna både mig och mina kollegor med liknande uppdrag vid andra lärosäten i Sverige. I yrkesrollen som undervisande lärarutbildare känner jag mig styrkt av insikterna jag gjort i och med denna studie, då de gett förståelse för hur det inom yrkeskåren på fältet resoneras kring synen på sång, musicerande och andra musikaliska inslag i förskolans verksamhet.

Ett scenario som studenter i LÖFÖ51 ibland ger uttryck för är att det finns någon pedagog inom enheten som gillar att sjunga eller behärskar gitarrspel, och därmed blir ansvarig för hela musikbiten. Att utnämna någon enstaka pedagog till *den som kan musik* riskerar att outtalat samtidigt innebära att övriga pedagoger *inte kan* musik... En sådan kategoriserad indelning av de som *kan* och de som *inte kan*, menar jag riskerar att i värsta fall bli en norm som överförs till barnen.

Problemområdet blir alarmerande ifall förskolebarn också börjar fundera över sig själva som någon som *kan* eller *inte kan* musik! En vision att sikta mot är att alla nyutexaminerade förskollärare vid Göteborgs universitet anser sig besitta didaktiska metoder som kan gynna barns utvecklingsmöjligheter inom musikområdet.

Synnerligen aktuella blir vunna insikter då jag i skrivande stund fått ett uppdrag att skapa en ny sommarkurs om 5 hp med kursrubriken *Musik för lust och lärande i förskolan* vid Göteborgs universitet. Till denna kurs har ett antal utbildade förskollärare sökt sig för att fortbilda sig inom musikämnet. Förhoppningsvis har jag fått ökad förståelse för vilken typ av kunskap yrkeskåren har behov utav. En reflekterande kommentar är att de båda informanter som behärskar att kompa barns sång på gitarr är just de två som uttrycker att stora barngrupper *inte* utgör ett självklart hinder för fungerande sångsamlingar eller stor-sångsamlingar. Detta skulle kunna tolkas som att just behärskandet av att ackompanjera sång utgör en avgörande skillnad i chanserna att lyckas hålla ihop en fungerande sångstund med många barn. Med denna kännedom i åtanke känns det riktigt att ukulele-spel är ett av sommarkursens kursplanemål. Att organisera och leda samspel på rytminstrument ska också ges utrymme i denna nya sommarkurs samt musik och rörelse med rytmikmaterial. En av informanterna nämner även att medveten organisation och väl avvägd planering med mycket utlopp för rörelse, också är en viktig aspekt för att det ska fungera när man är många tillsammans.

6.4 Fortsatt forskning

I skrivande stund återstår endast två veckor tills LpFö18 träder i kraft (2019-06-01) som nytt styrdokument för förskolan i Sverige. Därför vore det av intresse att på sikt genomföra en studie kring på vilket sätt denna nya läroplan färgar förskolans verksamhet i allmänhet och musikverksamhet i synnerhet. Kommer det vara av någon betydelse för musikinslagen i förskolan att undervisningsbegreppet nu skrivs fram tydligare? Kommer det innebära någon märkbar förändring att ämnesbenämningen *rytmik* inte finns kvar, utan ersätts av rörelse, sång, musik och dans?

En annan framtida forskningsfråga jag önskar studeras närmare grundar sig på följande intervjuцитat: ”Jag tror inte barn idag får höra barnvisor, det är ju ingen som har tid med sånt.” Ett uttalande som visserligen syftar på barn i hemmiljö. Inom förskolans verksamhet har vi bevis på att sjungandet av barnvisor är en tradition vars fana mestadels hålls högt ännu. Om det citerade uttalandet visar sig vara sant, så har förskolans sångsamlingar en än viktigare roll att fylla för bevarandet av det rika kulturarv som utgörs av barnvisor. Min önskan är att barn får möta vuxna som inspirerar till både sång, musik och dans i såväl hemmiljö som under sin vistelsetid på förskolan, så förhoppningsvis är ovan citerade uttalande fullständigt felaktigt. Motbevis i form av vetenskapliga forskningsrön skulle få mig att dra en lättandets suck.

Referenser

- Bainger, Lucy (2010). A music collaboration with early childhood teachers, *Australian Journal of Music Education* 2010: 2, 17-27. Monash University.
- Broady, Donald & Lindblad, Sverker (1999). På återbesök i ramfaktorteorin, *Pedagogisk forskning i Sverige* Temanr 1, årgång 4.
- Ehrlin, Anna (2012). *Att lära av och med varandra: En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. Örebro: Örebro universitet.
- Eriksson, Ulla & Ahrne, Göran (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–54). Stockholm: Liber.
- Holgersen, Sven-Erik (2002). *Mening og deltagelse: Iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. København: Danmarks pædagogiske universitet.
- Holgersen, Sven-Erik (2008). Music education for young children in scandinavia: Policy, philosophy, or wishful thinking? *Arts Education Policy Review*, 109:3, 47-54. Copenhagen: University of Aarhus.
- Holmberg, Ylva (2014). *Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker* (Doktorsavhandling, finns även elektroniskt, se www.mah.se/muep) Malmö: Lund University.
- Lagerlöf, Pernilla & Wallerstedt, Cecilia (2018). *Förskollärares perspektiv på musikundervisningens utmaningar för de yngsta barnen i förskolan*. *Nordic journal on child and childhood research*, 36(3-4), 59-78
- Lindström, Lars (2012). *Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study*. Stockholm: Stockholm University.
- Lundgren, Ulf P (1977). *Model Analysis of Pedagogical Processes*, Lund: Gleerup.
- Nationalencyklopedin, NE (2019).
- Sandberg, Ralf (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv*. Doktorsavhandling, Stockholm, HLS förlag
- Skollagen, Svensk författningssamling, SFS 2010:800 (2010).
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan, Lpfö98 reviderad 2016*.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö18*.
- Small, Christoffer (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. London: Wesleyan University Press.
- Still, Johanna (2012). *Musikalisk lärandemiljö; Planerade musikaktiviteter med små barn i daghem* Åbo: Åbo Akademiens förlag.

Svenska Akademiens Ordlista, SAOL (2018).

Svensson, Peter (2015). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–54). Stockholm: Liber.

Swain, Nicola & Bodkin-Allen, Sally (2014). Can't sing? Won't sing? Aotearoa/New Zealand 'tone-deaf' early childhood teachers' musical beliefs", *British Journal of Music Education*, 2014 31:3, Cambridge University Press 2014.

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

Wallerstedt, Cecilia (2015). *Musikdidaktik i förskolan*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Wassrin, Maria (2013). *Musicking – Kreativ improvisation i förskolan*. Stockholm: Stockholm University

Wassrin, Maria (2016). Towards Musicking in a Public Sphere 1-3 year olds and music pedagogues negotiating a music didactic identity in a Swedish preschool. Stockholm: *Department of Humanities and Social Sciences Education*, Stockholm University.

Young, Susan (2008). Collaboration between 3- and 4-Year-Olds in Self-Initiated Play on Instruments. New York: *International Journal of Educational Research*.

Bilaga 1

Här följer en beskrivning utav de musikinriktade kursmoment (i timmar) som en student i dagens version av förskollärarytbildningen vid GU får inom kurserna LÖFÖ30 (termin 1), LÖFÖ20 (termin 2), LÖFÖ51 (termin 4) samt frivilliga valbara kursen LÖFA51 (termin 7).

Under sin första termin läser alla förskollärarytstudenter kursen "*Lek, lärande och omsorg*" (LÖFÖ30). I denna kurs ges tre lektioner (à 60 min) i sång (innehållande sånglek och röstträning) där fokus ligger på att bekanta sig med sin egen (sång-)röst och få en repertoarkännedom inför kommande VFU-kurs, där studenten uppmanas att uppmärksamma sång, delta i sång och själv inspirera barnen till gemensam sång. Inom kurs-ramen har de även undervisning i drama, vilket jag i detta sammanhang lämnar därhän. En gestaltande examinationsuppgift i LÖFÖ30 innebär att studenterna i grupp redovisar en planerad pedagogisk samling där de bland annat ska sjunga och leda sång utantill och med egna röster.

Under sin andra termin läser alla förskollärarytstudenter kursen "*Matematikutveckling i förskolan*" (LÖFÖ20). I denna kurs ges en introducerande föreläsning (2 timmar) med rubriken "Dans-matte och matte-rytmik", samt två workshops (à 2 timmar) med de ämneskombinerade rubrikerna "Dans-matte" och "Matte-rytmik". Här ligger fokus på hur pedagogen kan stimulera till matematikutveckling hos förskolebarnen med hjälp utav de estetiska uttrycksformerna rytmik och dans. Den gestaltande examinationsuppgiften i LÖFÖ20 innebär att studenterna i grupp redovisar egna övningar där de har matematiska mål som behandlas utifrån de estetiska ämnena musik/rytmik och/eller dans.

Under sin fjärde termin läser alla förskollärarytstudenter kursen "*Konstarter, estetik och lärande 1*" (LÖFÖ51). I denna kurs handlar studierna om att utveckla studentens eget praktiska kunnande inom konstarterna musik, dans, drama och bild, samt att utveckla förståelsen för konstarternas betydelse för lärande och personlighetsutveckling. Inom varje konststart (konstform eller estetiskt ämne) ges studenterna tre workshoptillfällen, och i ämnet musik har vi tre timmar till vårt förfogande varje tillfälle (dvs totalt 9 timmars undervisning i musik). Där har vi valt att fokusera på musicerande på rytminstrument; trummor och andra blandade rytminstrument, samt fortsatt sångträning. Den gestaltande examinationsuppgiften i LÖFÖ51 innebär att studenterna i grupp redovisar planerade aktiviteter där de praktiskt ska leda kurskamraterna i utforskande estetiskt arbete under 20 minuter. Dessa aktiviteter ska innehålla samtliga av de fyra estetiska uttrycksformer (musik, dans, drama och bild) som de fått undervisning inom, samt ett efterföljande reflekterande resonemang kring hur de ser på lärande i och genom dessa konstformer.

Efter kursen LÖFÖ51 finns sedan inga fler obligatoriska moment som behandlar estetiska ämnen, dvs många förskollärarytstudenter får ingen fortsatt träning i varken musik, sång eller rytmik efter sin fjärde termin på utbildningen. Summerar jag lektionstiden i musik blir det **14** timmars undervisning (samt en del grupparbetstid inför examinationstillfällena) för de studenter som *inte* väljer att fördjupa sig frivilligt i sista terminens valbara kurs på 15 hp "*Konstarter, estetik och lärande 2*" (LÖFA51).

De studenter jag har förmånen att träffa under sista terminen på utbildningen läser LÖFA51 på halvfart, vilket är en fördel då det inte blir lika kort och koncentrerad studietakt som i de tre kurser jag berättat om ovan. Det är också en förutsättning att vi får en hel termin på oss då studenterna med musikfördjupning förväntas att bli lära sig att hantera ett ackordinstrument (ukulele eller gitarr) på ett fungerande sätt. Målet är att de självständigt ska kunna ackompanjera sång- och musikstunder i barngruppen, och leda musikverksamhet med god kvalitet på förskolan. Examinationsuppgifterna i LÖFA51 är dels en gruppuppgift där studenterna tillsammans planerar en förskoledidaktisk lärandesituation med fokus på ett musikaliskt lärandeobjekt. Detta redovisas praktiskt (under 20 minuters aktivt ledarskap) med efterföljande diskussion samt, vid ett senare tillfälle, individuell reflektion och teoriansknytning i en muntlig tentamen. Varje student examineras även individuellt i en praktiskt gestaltande redovisning, där de självständigt ska lära ut och leda en sång till eget ackompanjemang (på ukulele eller gitarr). Inför denna uppgift har studenten fått 7 spellektioner, vilket för alla studenter inte är tillräckligt för att utveckla gehöret och klara av att anpassa rösläget/sångtonarten till "rätt" och överensstämmande med komp-tonarten. Sammanlagt får studenter med fördjupningsval musik 8 musik-workshops (à 2,5 timme) där spel-lektioner på ackordinstrumenten varvas med andra musikaliska aktiviteter, samt 5 tillfällen (à 1 timme) med rytmik och sång där vi jobbar under rubriken "Röst & Kropp", både i syfte att utveckla studenternas egna färdigheter och sångvana, men även ger en rik repertoarkännedom inför kommande ledarskap i barngrupper. Majoriteten av studenterna som väljer LÖFA51 med musikinriktning har dock både intresse, musikalisk erfarenhet och fallenhet för att lyckas med uppgiften på ett tillfredsställande sätt. Sammanlagt blir antalet undervisningstimmar i sång och rytmik **25** timmar i denna musikfördjupningskurs (dvs nästan dubbelt så mycket till, jämfört med student som ej valt musikfördjupning).

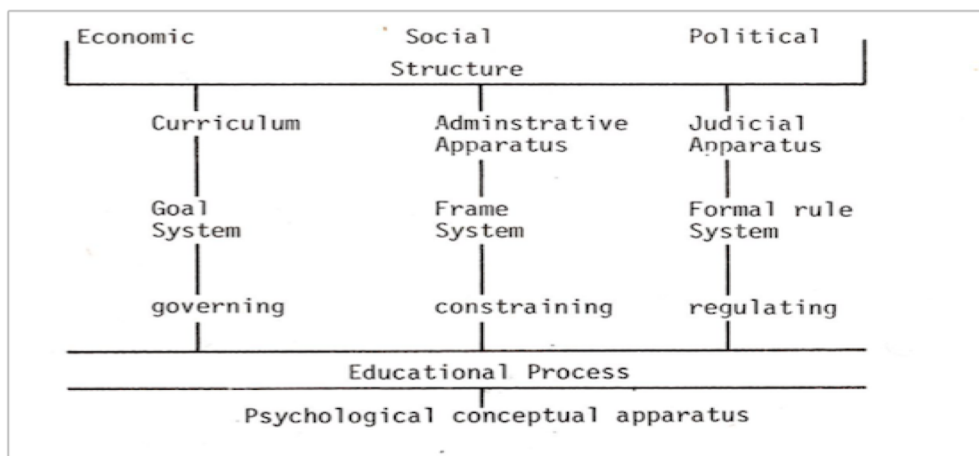
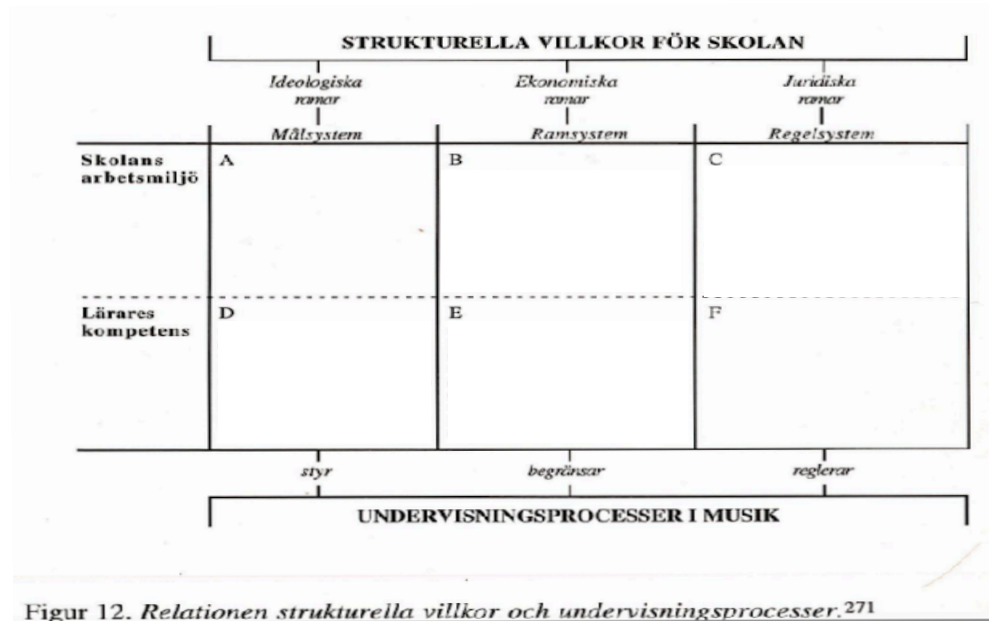
Bilaga 2

Frågeformulär vid intervju av förskollärare

1. När tog du din förskolläraryxamen?
2. Vid vilket universitet läste du din förskollärarytbildning?
3. Hur länge har du arbetat på just denna arbetsplats/enhet?
4. Hur kommer musik in i er verksamhet? Försök ringa in nedan:
 - ***vad*** som görs
 - ***hur*** det görs
 - ***när*** det görs
 - ***vem*** som gör vad
 - ***din*** egen ***roll*** i arbetslaget
 - ***vilka medier***/redskap/saker används (instrument, digitala verktyg, inspelad musik, gitarr...)
 - storgrupp/liten grupp (egna avdelningen resp. hela förskolan)
 - vilket ***syfte*** fyller musiken
 - ***pedagoginitierad*** verksamhet kontra ***barns egna initiativ***
5. Vilka villkor i form av förutsättningar finns för musik i verksamheten?
 - tidsmässiga ramar
 - personaltillgång
 - barngrupps-storlek
 - resurser (som instrument, skivor, kompetens)
 - målformuleringar
6. Om du skulle tänka dig ett drömscenario, och önska en vision med utökade musikinslag i er verksamhet, vad vore då önskvärt att få till eller utveckla eller ändra?
 - materialtillgång
 - fortbildning
 - rumsliga förutsättningar/arbetsmiljön
 - prioritering i förhållande till annat lärostoff
7. Vilka möjligheter och/eller vilka hinder finns för att realisera denna vision? (För att få syn på styrande faktorer...)
 - barngruppens storlek
 - personalens kompetens
 - ekonomisk satsning och inköp av ”musik-redskap”
8. Finns faktorer som styr vad som görs inom musik? (För att ringa in styrande faktorer)
 - Vilka faktorer påverkar eller begränsar möjligheterna till utveckling av musikverksamhet?
 - Hur styr dessa faktorer er i verksamheten?
 - Läroplan, lokala verksamhetsmål, stoff-trängsel... (juridiska faktorer)
 - Budget/ekonomi, avsaknad av tid, brist på material/redskap... (ekonomiska faktorer)
 - Traditioner, motivation, kompetens/chefens stöttning/fortbildning... (ideologiska faktorer)

Bilaga 3

Analysmodell enligt ramfaktorteori enligt Ralf Sandberg, 1996 (s. 199 i Musikundervisningens yttre villkor och inre liv).



Analysmodell enligt ramfaktorteori enligt Ulf P. Lundgren, 1977 (s. 38 i Model Analysis of Pedagogical Process).

Bilaga 4

Informationsbrev om forskningsstudie kring musik i förskola

Du har blivit utvald och inbjuden att delta i en studie kring musikverksamheten på din förskola. Studiens resultat ska redovisas i en uppsats som utgör examinationsuppgift i en forskarutbildningsförberedande kurs i musikpedagogik vid Göteborgs universitet.

Du kommer att intervjuas under ca 45 minuter, och frågorna kommer att beröra hur musik kommer in i verksamheten och resonemang kring materialtillgång och villkor för musikverksamhet. För att underlätta vårt samtal hoppas jag att något ostört rum finns att tillgå på din arbetsplats.

Intervjun kommer att spelas in för dokumentation och möjlighet till analys i efterhand. Inspelat material kommer att hanteras och behandlas anonymt och arkiveras så att ingen obehörig kommer åt det. Valda uttalanden kan komma att citeras och användas i uppsatsens resultatpresentation. Alla intervjuade personer och förskolors namn kommer att avidentifieras. Du har möjlighet att få tillgång till den kompletta uppsatsen då den är färdig och godkänd efter examination. Uppsatsen kommer också att finnas tillgänglig offentligt via universitetets sökfunktioner på internet (GUPEA).

Du deltar i undersökningen frivilligt, och har rätt att avbryta din medverkan om du av någon anledning önskar så.

Mitt namn är Caroline Bille Lindström och jag är musik/rytmiklärare på förskollärarytbildningen vid Göteborgs universitet, Högskolan för Scen och Musik. Jag läser forskarutbildningsförberedande kurs MVK941 och i utbildningen ingår att genomföra en studie och skriva en uppsats på avancerad nivå.

Tack på förhand för att du vill delta i denna studie om musikverksamhet i förskolan!

Vid frågor hör av dig till

Caroline Bille Lindström

mail:

mobil: