



Högskolan Kristianstad

EXAMENSARBETE

Hösten 2010

Lärarytbildningen

Musik i förskolan

Lärares upplevelser av möjligheter och hinder vid planering och genomförande av musikaktiviteter i förskolans pedagogiska verksamhet

Författare

Ingela Andersson

Handledare

Michael Eylers

www.hkr.se

Musik i förskolan

Lärares upplevelser av möjligheter och hinder vid planering och genomförande av musikaktiviteter i förskolans pedagogiska verksamhet

Abstract

Syftet med studien är att ta reda på hur lärare arbetar med musik i förskolans verksamhet samt belysa vilka möjligheter och hinder de upplever sig stöta på i planering och genomförande av musikaktiviteter i förskolans verksamhet.

Studien är av kvalitativ form och inspireras av sociokognitivt perspektiv. Metoden som ligger till grund för studien är strukturerad observation och semistrukturerad intervju. Observationerna och intervjuerna har genomförts på två förskolor i Skåne, med fyra pedagoger på olika avdelningar.

Resultat och analys av de genomförda observationerna och intervjuerna visar att lärarna har många tankar och idéer kring musik. Respondenterna i studien ser många möjligheter med musikaktiviteter, men studien visar även på att utbildning, planeringstid, pengar och kompetensutveckling är det som kan hindra arbetet i musik för pedagoger.

Ämnesord: förskola, musik, sociokognitivt perspektiv, barns musikaliska utveckling, hinder, möjligheter

1. INLEDNING	7
1.1 BAKGRUND	7
1.2 SOCIOKOGNITIVT PERSPEKTIV	8
1.3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	9
1.4 UPPSATSENS DISPOSITION.....	9
1.5 AVGRÄNSNINGAR.....	9
2. FORSKNINGSBAKGRUND	10
2.1 MUSIK UR ETT SAMHÄLLSPERSPEKTIV.....	10
2.2 MUSIK ÄR EN HELHETSUPPLEVELSE	11
2.2.1 Musikalisk eller omusikalisk – två sätt att se på musikalitet.....	12
2.3 BARNNS MUSIKALISKA UTVECKLING	13
2.3.1 Spädbarnets musikaliska utveckling, cirka noll till ett och ett halvt år	13
2.3.2 Småbarnets musikaliska utveckling, cirka ett och ett halvt till tre år	14
2.3.3 Det yngre förskolebarnets musikaliska utveckling, cirka tre till fyra år.....	14
2.3.4 Förskolebarnets musikaliska utveckling, cirka fem till sex år	15
2.4. RYTMIK OCH RÖRELSE.....	15
2.5. MUSIKINSTRUMENT.....	17
2.6. SÅNG.....	18
2.6.1 Sång- och musikstunder.....	19
2.7. LÄRARENS FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL MUSIK	20
2.8 MUSIKENS VÄRDE – ANVÄNDS MUSIKEN SOM MÅL ELLER MEDEL?	22
2.9 SAMMANFATTNING OCH PROBLEMPRECISERING.....	23
3. EMPIRI.....	24
3.1. METODBESKRIVNING.....	24
3.1.1. Intervju.....	24
3.1.2. Observation.....	25
3.1.3. Tillförlitlighet.....	26
3.1.4. Relevans	26
3.2 URVAL.....	27
3.3. ETISKA ÖVERVÄGANDEN	27
3.4. GENOMFÖRANDE.....	28
4. RESULTAT OCH ANALYS.....	29
4.1 BESKRIVNING AV LÄRARNAS	29
4.1.1 Analys	30
4.2 LÄRARNAS EGNA MUSIKINTRESSEN OCH SYNEN PÅ SIN EGEN MUSIKALITET	30
4.2.1 Analys	31
4.3 LÄRARNAS UPPFATTNING OM SITT MUSIKARBETE OCH DERAS TANKAR OM MÅL OCH SYFTE MED PLANERADE MUSIKAKTIVITETER.....	33
4.3.1 Analys	38
4.4 LÄRARNAS UPPLEVELSER AV MÖJLIGHETER MED PLANERADE MUSIKAKTIVITETER.....	39
4.4.1 Analys	40
4.5 LÄRARNAS UPPLEVELSER AV HINDER MED PLANERADE MUSIKAKTIVITETER	41
4.5.1 Analys	42
4.6 SAMMANFATTNING OCH HUVUDRESULTAT	43
5. DISKUSSION	44
5.1 METODDISKUSSION	44
5.2 RESULTATDISKUSSION	45
5.2.1 Lärarnas egna musikintressen och synen på sin egen musikalitet.....	45
5.2.2 Musikarbetet i praktiken.....	45
5.2.3. Upplevelser av möjligheter och hinder med planerade musikaktiviteter	47
5.3 FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING.....	49
6. SAMMANFATTNING	50
7. REFERENSER.....	51
BILAGA 1: INTERVJUFRÅGOR	53
BILAGA 2: OBSERVATIONSSCHEMA	55

Förord

Jag vill börja med att tillägna min familj och mina vänner ett stort tack för allt stöd under min studietid. Ett speciellt tack till Paula och Susanne som stöttat, läst och hjälpt! Jag vill ge ett väldigt stort tack till min handledare Michael Eylers för all respons och allt stöd under mitt skrivande. Jag vill även tacka de verksamheter och pedagoger som bidragit till studien och därmed förverkligat den. Likaså den handledargrupp som jag tillslut hittade skänker jag ett stort tack, ni har hjälpt mig mer än ni tror. Jag vill även passa på att be min son om ursäkt för att jag varit en väldigt upptagen och tråkig mamma! Nu är det slut på det!

Sist men inte minst tackar jag mig själv för stor envishet och beslutsamhet att genomföra denna studie.

Tack alla!

Tomelilla 2010-12-21

Ingela Andersson

1. Inledning

Jag har valt musik som tema då mitt intresse för musik i arbete med små barn växt genom min utbildning. Utbildningen har även fått mig att reflektera över barns intresse för musik men även dess betydelse för barnen. Under min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har jag upplevt att det inte förekommer planerade musik tillfällen i så stor utsträckning som jag trott, samt att de spontana sångtillfällena initierade av lärarna på fältet i övrigt var väldigt få. Barnen är de som verkar ta initiativ till spontana sång- och musikstunder. De planerade sångsamlingarna jag observerat och själv deltagit i under min VFU, genomfördes till stor del sittandes på golvet i en ring och var lärarledda. I småbarnsgruppen, med barn mellan ett till tre år, var de rörelser som gjordes till sångerna till största delen med hjälp av fingrar, händer och armar, ibland fick barnen använda så kallade rytmikägg¹. Vid flera tillfällen hände det att något barn reste sig upp och började springa runt. Detta barn blev ganska snart tillrättavisat och ombett att sätta sig ner igen. Jag minns detta av den orsaken att det väckte frågor inom mig och fick mig att känna att barnen verkade ha ett större behov av att uttrycka sig kroppsligt genom musiken än vad vuxna har.

1.1 Bakgrund

Barnens tid i förskolan är väldigt betydelsefull i deras liv, då de erfarenheter barnen får i denna ålder formar stor del av deras senare liv. Lärares roll är viktig, därför kan en god musikalisk påverkan ge långvariga följder för barnen (Sundin 1979).

År 1998 fick förskolan sin första läroplan, Lpfö98, vilken reviderades år 2006. Förskolan ska styras efter läroplanen som utfärdas av regeringen. Denna läroplan gäller till och med den 30 juni 2011 då den förste juli 2011 träder i kraft en ny läroplan för förskolans verksamhet. I denna förtydligas uppdragen, men den kompletteras även med delar om uppföljning, utvärdering och utveckling (Skolverket 2010). I Lpfö98 (Skolverket 2006) poängteras att barnen i förskolans verksamhet ska få skapa och kommunicera med hjälp av bland annat sång, musik, rytmik, dans och rörelse, vilka ska användas både som innehåll och metod i förskolans strävan att främja barnens utveckling och lärande, detta eftersom barnet i den skapande och gestaltande leken kan få möjlighet att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter. Barnens motoriska utveckling, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt att de skall lära sig att vara rädda om sin hälsa och sitt välbefinnande betonas även det, vilket även detta kan ske genom musik aktiviteter (a.a.).

Uppfattningar om hur lärare kan arbeta med musik skiljer sig åt och de olika tillvägagångssätten är många. Hur arbetet skall genomföras nämns varken i Lpfö98 (2006) eller i den reviderade upplagan (Skolverket 2010), utan planeras och genomförs baserat på lärarnas egna erfarenheter.

¹ En liten form av maracas, oftast i plast eller trä formade som ett ägg (Soundwell 2010).

1.2 Sociokognitivt perspektiv

Piaget står för det kognitiva perspektivet och betonar människans tänkande (Säljö 2006). Han menar att barn skall tillåtas vara aktiva, upptäcka saker på egen hand, arbeta laborativt och styras av sin egen nyfikenhet. Därför menar han att vuxeninblandning och traditionell undervisning motverkar barnets spontana aktivitet och självständiga utveckling. Detta får till följd att varje individ skapar sin egen verklighet och därför finns det lika många verklighetsbilder som individer (a.a.). Piaget utgick från en utvecklingsstege som var indelad i olika faser, och menade att ett barn inte kan tillgodogöra sig kunskap som är för avancerad för dess biologiska utveckling. Barn måste alltså klara av ett steg i taget för att ta sig till nästa (a.a.).

Vygotskij står för det sociokulturella perspektivet och menar att barns utveckling sker i samspel med deras omgivning (Säljö 2006). Han var speciellt intresserad av att veta skillnaden mellan vad barn kan lära sig på egen hand och vad som kräver en vuxens hjälp, vilket kallas för "den proximala utvecklingszonen". Beroende på vilken hjälp barnet får kan det antingen befinna sig i sin faktiska utvecklingsnivå, eller i sin potentiella nivå, där den förra avser situationen när barn lär sig av egen kraft och den senare när de blir stimulerade av föräldrar eller lärare (a.a.).

Genom senare forskning kring inlärning har det visat sig att kunskap varken är något yttre, utanför människan, eller något inre, inne i individen. Kunskap finns mellan individen och omgivningen, mellan människor och i det sociala sammanhang där kunskapen förs vidare genom språket. Praktiska erfarenheter påverkar hur kunskaper struktureras och hur tänkandet formas, till följd därav upplöses skillnaden mellan det sociala och det kognitiva och blir sociokognitioner. Kognitiva handlingar svarar mot de krav som finns i den sociala situationen. Tänket blir en social företeelse och det sociala sammanhanget en del av tänket. Individen lär sig alltså genom att integrera med sin omgivning och dennes erfarenheter bestämmer vilken förståelse som är möjlig. Kommunikativa och praktiska erfarenheter kan inte skiljas från individens kognitiva utveckling, utan barnets kunskapsutveckling påverkas av det sociala och språkliga sammanhang skolan utgör och de erfarenheter barnet kan göra där (SOU 1992:94). Den kommunikativa aspekten är central i det sociokognitiva perspektivet. Barnen måste få samtala, formulera sig och pröva argument (a.a.). Genom att höra vad andra talar om och hur de föreställer sig världen, blir barnen medvetna om vad som är intressant och värdefullt att urskilja bland alla de iakttagelser de skulle kunna göra i varje situation (Säljö 2006). En stor del av en persons kunskaper kan inte formuleras i ord, utan den är tyst och finns som en underförstådd bakgrundkunskap. Till stor del är den sinnlig därför blir de praktiska erfarenheterna viktiga för kunskapsutvecklingen, vilket sker i stor utsträckning i verbala former men också genom sång, dans,

bild och drama. Förskolan skall gynna barnens kreativitet, eftersom kreativitet är en betydelsefull del i kunskapsutvecklingen, den kräver fantasi och förmåga till ovanliga associationer (SOU 1992:94).

1.3 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att ta reda på hur lärare arbetar med musik i förskolans verksamhet samt belysa vilka möjligheter och hinder de upplever sig stöta på i planering och genomförande av musikaktiviteter i förskolans verksamhet.

Frågeställningen utifrån detta är;

- *Vad innebär arbete med musik i förskolan?*

1.4 Uppsatsens disposition

Uppsatsen tar i forskningsbakgrunden upp relevant forskning kring uppsatsens syfte och frågeställning som avslutas med en sammanfattning och problemprecisering. Vidare följer den empiriska delen med metodbeskrivning, urval, etiska överväganden och genomförande. Sedan presenteras resultat och analys vilka avslutas med en sammanfattning och huvudresultat. Slutligen följer en metoddiskussion och en resultatdiskussion där forskningen, resultat och analys knyts samman. Sist kommer förslag till vidare forskning samt en sammanfattning.

1.5 Avgränsningar

I undersökningen har jag valt att avgränsa mig till vilka möjligheter respektive hinder lärare kan uppleva sig stöta på i planering och genomförande av musikaktiviteter. Undersökningen avgränsas även till två förskolor i Skåne. En lärare på varje avdelning observeras, totalt fyra stycken och efter varje genomförd observation följer en intervju med den berörda personen. Detta för att få ett bättre underlag inför intervjuer men även för att lärarna skall agera så naturligt som möjligt tillsammans med barnen, och inte utifrån mina frågeställningar.

2. Forskningsbakgrund

2.1 Musik ur ett samhällsperspektiv

Fram till slutet av medeltiden var syftet med musik av social karaktär i vilken alla förväntades delta (Sundin 1979). I slutet av 1500-talet var musik (som då kallades kyrkosång), latin och kristendom huvudämnena i skolan. År 1842 infördes allmän folkskola i Sverige och då var det angeläget att barnen kunde de psalmer som ansågs vara viktigast. De kallade undervisningen för sångundervisning då de menade att de arbetade med musik (Skolverket 2010). Den traditionella folkmusiken förlorade under slutet av 1800-talet sin sociala grund och dansmusik, folkvisor och sånger kom nu in i bilden (Sundin 1979). Sedan mitten på 1950-talet har popkulturen spridit sig över världen (Engström, genom red. Fagius 2009) och i skolväsendet ändrades beteckningen sång år 1955 till musik (Skolverket 2010 Sökord: musik). Förr i tiden fick människorna själva framställa musik när de ville ha musik, då det var något som bara förekom vid vissa speciella tillfällen (Sundin 1979).

Winnberg (1990) menar att intresset för musik ökat mycket. Oerhört många människor vistas konstant kring musik och då musikutbudet är enormt och förekommer överallt är det svårt att undvika det. Det medför att det finns en risk att framförallt barn och ungdomar i framtiden intar en passiv lyssnarroll, vilket innebär att de inte reflekterar över just musiken i sig (a.a.). Musiken finns i stort sett var som helst, bland annat på TV, i radio, i affären, på bussen, i datorn och i mobiltelefonen. Musik är väldigt lätt att få tag i, i stort sett oberoende av var en person befinner sig (Engström genom red. Fagius 2009). Musik har blivit ett sätt att uttrycka sig genom och ett sätt för barn och ungdomar att känna gemenskap genom, eftersom musik i dag även står för livsstil, mode och trender (Skolverket 2010 Sökord: musik). Musik är idag inte av skolans största intresse utan har istället blivit något som barn och ungdomar använder på sin fritid (Jederlund 2002). Asplund Carlsson, Olsson, Pramling Samuelsson, Pramling och Wallerstedt (2008) menar att lärarna i skolan inte nyttjar all den musik som finns i samhället eller använder sig av den musik som barnen tycker om. Författarna menar att lärarna bör arbeta med sångerna på ett mera medvetet sätt i förskolan och göra barnen uppmärksamma på innehållet i musiken. Lärarna måste medvetandegöra exempelvis skillnaderna mellan höga och låga toner, tempo; snabbt och sakta, samt styrkan; högt och lågt (a.a.; Sundin 1979).

2.2 Musik är en helhetsupplevelse

Musik består av rörelse, ljud och puls. Att ljud är en beståndsdel beror på de enskilda tonerna som strömmar ut ur till exempel radion. Dessa toner fortplantas genom luften i form av vågrörelser som i sin tur skapar vibrationer i våra öron, vårt nervsystem och i hjärnan. Tillslut får dessa rörelser ett kroppsligt uttryck, nämligen en motorisk rörelse i form av exempelvis dans, handklappning eller stampande med foten. Pulsen, eller rytmen som det även kallas, är musikens tempo och har med tiden i musiken att göra (Jederlund 2002). Björkvold (2005) menar att dessa tre beståndsdelar finns i vårt känselsinne redan långt innan vi föds. Vidare hävdar Jederlund (2002) att det inte räcker med dessa tre beståndsdelar för att beskriva *musik*. Han menar att det finns ett fjärde begrepp, nämligen personligt intryck och uttryck, alltså någon som tolkar de musikaliska signalerna till en helhet. En betydelsefull sak att tänka på i arbetet med barnen menar Björkvold (2005) är att inte se musik som enbart ljud eftersom något viktigt då tas bort från deras utveckling, exempelvis tystnad och pauser.

Björkvold (2005) jämför europeisk musik med den afrikanska kulturen och menar att dessa skiljer sig starkt åt. Sundin (1979) menar att den afro-amerikanska musiken uppstod genom slaveri som en folkgrupps etniska musik och är av den orsaken av muntlig tradition där musikens funktion är att hjälpa människorna att komma ihåg olika händelser. Slavarna sjöng samtidigt som de arbetade och fysiskt rörde sig och på så sätt gavs arbetet en annan mening för dem än vad den gjorde utan musiken. Björkvold (2005) menar att människorna i Afrika ser sig som *ett* med musik och dans, och där är dans, sång och musik en naturlig del av allas vardagsliv. Denna totalupplevelse som handlar om att höra och se och sedan reagera på, genom att dansa, kallas *Sikia*. Ibland rör det sig om visuella intryck och ibland om hörselintryck, men oavsett vilket finns det alltid en helhet som samordnar och skapar mening (Björkvold 2005). Björkvold (2005) menar även att det afrikanska språket swahili har ett bredare begrepp för musik, nämligen *ngoma*. Ordet kommer från *sikia* men handlar om en annan sorts helhet, som är bredare och innehåller fler aspekter bland annat trumma, dans, musik och fest. Ngoma handlar inte om prestation över huvud taget, utan om sång, kroppsrörelse och glädje (a.a.).

Uddén (2004) menar att musikbegreppet i vår kultur har tappat den biten som handlar om kroppslig rörelse och på grund av det menar hon att vi missar helheten i uttrycket som begreppet musik handlade om från början. Denna helhet menar Uddén (2004) finns hos barn innan de tar del av vuxenvärldens skiljda begrepp. Människor tänker på olika saker kring begreppet musik. Vissa nämner sång, instrument eller skapande, medan andra säger identitet, kultur, språk, känsla eller livet. Hur begreppet uppfattas beror på individuella erfarenheter (Uddholm 1994).

Det finns till största delen tre föregångare som är dominerande inom musiken i Europa. En av dem är Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) som lägger tonvikten på kroppsrörelsen och utvecklade ett system för träning av musikalisk känslighet genom att tolka rytmer till kroppsrörelser (Sundin 1979). ”Dalcrozemetoden är en upplevelsebaserad helhetspedagogik där man engagerar kropp, intellekt och känsla. Ju fler sinnen som är med, desto mer engagemang” (Don Lind genom red. Fagius 2009, s. 95). En annan man är Carl Orff (1895-1982) vilken betonar klangen (ljudet eller tonen) samt vikten av upprepningar (Sundin 1979). Sist nämner Sundin (1979) Zoltan Kodaly (1882-1967) vilken är den som framhåller sången.

Med begreppet musik menar jag i min undersökning användningen av instrument, sång, rytmik och rörelse samt bandspelare eller cd-spelare i den pedagogiska verksamheten.

2.2.1 Musikalisk eller omusikalisk – två sätt att se på musikalitet

Musikalitet är något som tolkas olika, men den vanligaste uppfattningen är att det kopplas samman med begreppet förmåga (Sundin 1979). Björkvold (1979) och Hammershøj (1997) anser att vuxna ofta förknippar musikalitet med att sjunga rent, rätt och fint, och att den som sjunger falskt i sin tur är omusikalisk. Dessa uppfattningar finns trots att sångrösten är väldigt personlig (Fagius genom red. Fagius 2009). Uddholm (1994) menar att personer ofta själva anser att de inte kan sjunga, dansa eller klappa takten. Upplevs en person vara omusikalisk av sin omgivning smittar det av sig och påverkar personens egen syn på sin musikalitet. Vilket har gjort att många är känsliga för hur deras röst används och känner sig utsatta och obekväma när de använder den (Fagius genom red. Fagius 2009). Istället för att jämföra sig med någon annan borde det vara mer betydelsefullt att istället riktar sig mot sin egen musikalitet och utgå ifrån sina möjligheter istället för sina begränsningar (Uddholm 1994). Jederlund (2002) menar att människan har en naturligt medfödd förmåga att låta, göra ljud, röra sig, känna, uttrycka, konversera, ingå i en kultur samt uppleva och förstå musik.

Uddholm (1994) anser att alla är musikaliska eftersom alla på något sätt kan uppleva musik. Musikalitet uttrycks i kroppen och genom kroppsuttryck har alla en medfödd förmåga att utvecklas musikaliskt (Sundin 1995). De medfödda anlagen skiljer sig åt mellan personer eftersom dessa anlag både beror på arv, utveckling under fosterstadiet och på miljön runt omkring. Miljön kan både utveckla musikaliteten men även hindra utveckling av den (a.a.; Hammershøj 1997). Detta bland annat genom mängden redskap, sånger och beroende på i vilket syfte samt hur musiken används, alltså vilka möjligheter barnet ges att utvecklas inom detta område.

Björkvold (1979) anser att musikalitet är mer prestationsladdat än vad det borde vara och menar att ett barn kan få bestående men om det ges stämpeln som musikalisk eller omusikalisk. Han menar vidare att prestation inte räknas som viktigt bland barnen i barngruppen, för dem är det mer betydelsefullt att samspela och kommunicera. I förskolan är det viktigaste att de som arbetar där tillhandahåller redskap för att barnen skall få möjlighet att utvecklas och känna trygghet i detta och att de prövar tillsammans med barnen för att på så sätt väcka intresse, skapa glädje och nyfikenhet kring musik samt att barnen skall få känna att de kan och vågar. Lärare nämner ofta att de inte kan så mycket inom musikområdet, att de känner sig osäkra och har svårt att komma igång med musik i förskolans verksamhet (Sundin 1979). Det viktigaste inom musikområdet är att vuxna är öppna gällande sina egna känslor för musik, att de kan hitta sin egen nyfikenhet för ljud och rörelser, sådan nyfikenhet som barnen visar (a.a.).

2.3 Barns musikaliska utveckling

Hammershøj (1997) menar att det är väsentligt att lärare är medvetna om var i sin utveckling barnet befinner sig när de ska göra något med dem. Detta för att kunna möta upp varje barn på deras individuella nivå och stötta dem vidare i sin utveckling. Barnens musikaliska utveckling delas upp i olika åldersrelaterade faser eftersom det sociokognitivaperspektivet har betydelse i sammanhanget, men även för att lärare ska få en kännedom om hur de kan jobba med barn. Därmed inte sagt att detta är en normativ utgångspunkt, utan faserna skall ses som exempel eftersom varje barn är individuellt och bara skall jämföras med sig själv.

2.3.1 Spädbarnets musikaliska utveckling, cirka noll till ett och ett halvt år

Piaget kallar detta stadium för det sensomotoriska stadiet och menar att barnen lär sig genom att samordna sinnesintryck som känsel och hörsel. Barnet i denna fas känner gärna på föremål, stoppar dem i munnen samt lyssnar och luktar på dem, av den orsaken att det lär sig om världen genom att undersöka den på detta sätt. På så sätt utvecklas en motorisk förståelse som lägger grunden för senare tänkande (Sundin 1979, 1995). Små barn tycker om att banka med föremål i golvet eller i bordet och detta gör de för att utveckla sin grundslagkänsla. I regel bankar barnet med en eller båda sina händer samtidigt vilket efter övning utvecklas till regelbundna slag (Hammershøj 1997).

2.3.2 Småbarnets musikaliska utveckling, cirka ett och ett halvt till tre år

Detta stadium benämner Piaget för det symboliska tänkandets stadium. Vilket bland annat innebär att barnen börjar känna igen och imitera sånger (Sundin 1979; Hammershøj 1997). Att framkalla ljud är något som i denna ålder är väldigt populärt, och mer än gärna på instrument (Hammershøj 1997). Hammershøj (1997) menar att barnen i denna ålder kan använda instrumenten till att spela olika ljud, börja och sluta samtidigt på en given signal samt omväxlande få leda gruppen, men än kan de inte sjunga samtidigt som de spelar.

I takt med att barnen utvecklats motoriskt tycker de mycket om att röra sig till musik och blir allt skickligare på att styra sina rörelser, menar Hammershøj (1997) och Sundin (1995). Hammershøj (1997) menar även att det är viktigt att barnet får röra sig av andra orsaker, då ett barns motoriska utveckling har ett samband med språkutvecklingen. En del barn med brister i språkutvecklingen kan bli hjälpta och göra framsteg genom att träna de grundläggande motoriska färdigheterna, som att krypa, gå och hoppa.

Hammershøj (1997) menar att det i denna fas är betydelsefullt att den vuxne lyssnar, accepterar, stödjer och inspirerar barnet. Detta genom att på ett naturligt sätt delta i leken genom att följa barnets grundrytm² och spela på en trumma i underdelade toner³, vilket utvecklar deras tonsinne.

2.3.3 Det yngre förskolebarnets musikaliska utveckling, cirka tre till fyra år

I tre- till fyraårsålder blir barnen mer medvetna om sina muskler och kan därför styra sin kropp bättre (Hammershøj 1997). Barnen tycker även nu att det är väldigt roligt att hoppa, dansa, spela och sjunga tillsammans med varandra, men fortfarande var för sig i sin egen grundrytm (a.a.). I denna fas är improvisation och fantasi betydelsefulla eftersom barnen vill pröva sina erfarenheter på sitt eget sätt (a.a.). Möjligheter för improvisation i exempelvis sångsamlingar är därför bra eftersom barnen i treårsåldern börjat intressera sig för drama och både kan och gärna vill dramatisera det som vuxna sjunger. På så vis menar Hammershøj (1997) att sångerna med barnen i denna ålder ska vara ramar runt en aktivitet.

Uddén (2004) menar att barnet måste träna på att lyssna uppmärksamt för att på så sätt bli medvetet om tonhöjder och nyanser och kunna urskilja dessa åt i talspråket. ”När folk växer upp krymper deras

2 Grundläggande växling mellan starkare och svagare moment som bildar ett regelbundet mönster (Bonniers svenska ordbok 1988).

3 Ljud med ett bestämt svängningstal (Bonniers svenska ordbok, 1988). Uppdelning innebär att dela upp rytmen i mindre delar (Hammershøj 1997).

konstnärliga förmåga: de hör vad de *vet* finns att höra och hör därför inte vad som *finns* att höra” (Sundin 1979 s. 79). I fyraårsåldern kan barnen ibland lyckas få grundrytmen i sina rörelser att stämma med musikens. Det är viktigt att pedagogen betonar växlingen mellan starka och svaga moment i allt hon eller han sjunger, spelar och leker med barnen eftersom barnen i denna ålder behöver träna för att följas åt i samma regelbundna mönster (Hammershøj 1997).

2.3.4 Förskolebarnets musikaliska utveckling, cirka fem till sex år

I denna fas är barnets intresse för att återge, uttrycka och improvisera fortfarande stort (Hammershøj 1997) och dess lust för att få reflektera och återberätta växer (Sundin 1995), vilket beror på att barnet försöker få grepp om verkligheten genom att skilja på verklighet och fantasi. Barnen kan nu använda många olika instrument när de spelar tillsammans (Hammershøj 1997). Det är först nu när barnet är i fem- till sexårsåldern som de börjar klara av att anpassa sina rörelser och sin röst efter musikens grundslag⁴ och puls⁵ (Sundin 1995). Piaget menar att barnen befinner sig i det åskådliga tänkandets stadium när de är mellan fyra till sex år gamla. Det han menar är att barnet ännu inte kan göra mentala jämförelser vilket innebär att de har svårt att förstå hur andra tänker eftersom de utgår ifrån sig själva (Sundin 1979). Att berätta om upplevelser är även det svårt, och berättandet handlar snarare om innehållet än själva upplevelsen. Därför får läraren själv dra slutsatser om dessa upplevelser utifrån sina iakttagelser av barnens uttryck (a.a.).

2.4. Rytmik och rörelse

Redan som foster är ett spädbarn utsatt för olika rörelser och ligger aldrig helt stilla, bland annat eftersom mamman rör sig, hennes hjärta slår och hon andas (Jederlund 2002; Sundin 1995). Då barn utsätts för rörelser så väldigt tidigt finns det en uppfattning om att rytmen är musikens ursprung (Sundin 1979).

Små barn men även vuxna, rör sig spontant när de hör musik eftersom de uppfattar det som en helhet (Sundin 1995; Björkvold 2005). Pramling (2009) menar att barn behöver en vuxen som på ett pedagogiskt sätt kan vägleda dem och utveckla deras förståelse för vad de och människor i övrigt kan uttrycka genom rörelser. Uddholm (1994) anser att vem som helst kan lära ut dans, av den orsaken att det enda som krävs är att röra på kroppen. Via media lockas både barn och vuxna, till att sitta still

4 Regelbundna slag i musiken (Hammershøj 1997).

5 En serie slag som återkommer med jämna mellanrum och där det är lika långt mellan varje slag (Hammershøj 1997).

framför dator och TV istället för att vara aktiva och leka (Uddén 2004). Enligt Sheridan (2007) visar forskning att både vuxna och barn rör sig allt mer sällan, vilket måste tas på allvar. Barn måste få möjligheter att röra sig redan i förskolan och utveckla positiva attityder till rörelse, genom att känna att även det är roligt och betydelsefullt för dem. Uddholm (1994) och Hallin (1982) poängterar att barn som växer behöver röra sig motoriskt eftersom de på så sätt lär känna sin kropp. Barn behöver röra sig av anledningen att deras skelett och muskler inte tål långvarig och ensidig belastning, därför behövs ständig variation (Don Lind genom red. Fagius 2009).

Uddholm (1994) vill påstå att barn börjar dansa innan de kan gå och menar därför att hela vår kropp är ett grundläggande och väsentligt instrument. Rörelse krävs vad gäller alla typer av musik eftersom musikens rytm stimulerar till kroppsrörelse (a.a.; Sundin 1979). På så sätt har rytm och motorik ett samband (Hammershøj 1997; Jederlund 2002; Fagius & Lagercrantz genom red. Fagius 2009). Här kommer även språkinläringen in i bilden då Hammershøj (1997) menar att rörelser är stöd för denna.

Bohlin (2009) skriver i sin artikel om rytmiken i den pedagogiska verksamheten. Hon menar att rytmik är ett sätt för barnen att lära, uppleva och förstå med hjälp av musik och rörelse. Hon poängterar att alla lärare kan använda sig av rytmikens pedagogiska och metodiska tankar i arbetet att stödja barns utveckling och lärande. Att få lov att imitera är en viktig del i ens kunskapsskapande eftersom människan lär genom att härma. Jaques-Dalcroze hävdar att kroppen är musikens ursprungliga instrument (Sundin 1979) och att rytmen har sitt ursprung i kroppens fysiska rörelser. Han menar även att rum, tid och energi finns inom musiken och att motsvarigheter till dessa finns i kroppens rörelser. För att uttrycka musikens puls med kroppen kan en person exempelvis klappa händerna eller göra olika gångövningar.

Ur dessa övningar arbetade Jaques-Dalcroze fram rytmikens syfte, vilket är:

Att göra individen medveten om sig själv ur fysisk, psykisk och konstnärlig synvinkel genom en intim kontakt mellan kroppsrörelser och fritt musicerande (...) rösten och kroppen är de mest direkta instrument med vilka vi kan uttrycka våra känslor och rörelse är inte bara en fysisk aktivitet, den kan också ge en musikalisk inläring (Sundin 1979, s. 178-180).

Om barnet rör sig genom att exempelvis utföra konkreta handlingar samtidigt som det sjunger utvecklas barnets begreppsvärld genom rörelsen och motiverar barnet till verbal kommunikation på ett roligt sätt (Jederlund 2002). Barn har en förmåga att känna musiken inom sig och därför svarar de på detta genom att röra sig, vilket Calissendorf (2005) hävdar visar på en förståelse av musiken.

2.5. Musikinstrument

Enligt Nationalencyklopedin (2010) är musikinstrument redskap som används för att skapa och spela musik med. Både Uddholm (1994) och Björkvold (2005) anser att vår kropp och vår röst också är en form av musikinstrument då de båda är ett sätt att spela eller uttrycka sig med ljud. Sundin (1979) menar i sin tur att *spela* innefattar alla sätt att framställa ljud på, vilket kan vara allt från lek med klossar till spel på instrument.

Uddholm (1994) menar att det är bra för barnens motorik att spela instrument och anser att alla *kan* spela. Likväl spelar många vuxna helst inte instrument då de själva anser att de inte kan, på grund av att det inte skulle låta något vidare, vilket kan medföra att instrument introduceras i barngruppen endast i liten utsträckning. Björkvold (2005) menar att ett barn ska ha lärt sig mycket innan det både kan börja spela ett instrument, och samtidigt ha roligt när det gör det, vilket kan vara en anledning till att många lärare ger upp lätt. Björkvold (2005) menar vidare att den största orsaken till att många inte lär sig spela instrument är rädsla, press och prestationsångest. Oavsett sin egen inställning till instrument är det betydelsefullt för barnens upptäckarfase och lärande att de tillåts utforska olika instrument, improvisera och spela fritt (Jederlund 2002). Winnberg (1990) menar att det finns några anledningar till varför lärare inte använder sig av instrument i den pedagogiska verksamheten i så stor utsträckning som de kanske borde. Han menar att många anser sig vara omusikaliska eftersom de inte lärt sig spela något instrument och menar även att de inte har den tid som krävs för detta, fast de tycker om musik. Att improvisera musikaliskt är tyvärr inte så vanligt med barn på förskolor, vilket Jederlund (2002) menar beror på att vuxna ofta tror att musik måste låta på ett speciellt sätt för att vara tillräckligt bra, eller ens kallas musik, vilket han i sin tur hänvisar till vårt behov av kontroll. Björkvold (2005) menar att lärare borde se på detta upptäckande och handlingssätt på annat sätt. Då barnen lär sig genom att lyssna och genom att använda sin kropp, menar han att deras tidiga undervisning i musik ska fungera på liknande sätt. Vad gäller instrument menar Hammershøj (1997) att trummor är lämpliga eftersom ljuden från dem går in i kroppen och gör att barnen kan uppleva ljudet med hela sin kropp och få en känsla. Att skapa ljud med olika instrument är inte det enda positiva med musik hävdar Hammershøj (1997), då barn som spelar tillsammans också känner gemenskap med varandra och lär sig sociala regler.

Många vuxna tycker dock att det blir ett väldigt oväsen när barnen spelar, vilken även det kan vara en anledning till att vissa undviker att introducera instrument i barngruppen (Hammershøj 1997). Det intressanta är faktiskt att det blir lika mycket ljud när vuxna personer får i uppdrag att spela olika instrument. Får vuxna eller barn möjlighet att pröva nya saker själva agerar de i stort sätt på samma

sätt oavsett ålder (Säljö 2006). Skillnaden är bara att vuxna och äldre barn genomgår detta upptäckarstadium snabbare än små barn (Sundin 1979). Barn behöver få upptäcka, utforska och pröva för att utveckla sina tankar om redskapet, om det är rösten, kroppen eller ett instrument gör detsamma. Om barnen tillåts leka och improvisera växer deras vilja att lära sig mer (Uddholm 1994; Sundin 1979).

Jederlund (2002) poängterar att instrument krävs då lärare säger att de avsiktligt jobbar med musik i barngruppen, men som nämnts innan finns det sällan eller tas sällan fram. Det han menar är att personalen i förskolan måste se instrument som en investering, både genom att tillåta sig själva köpa in dessa till verksamheten men även som en investering i barngruppen på så sätt att glädjen barnen visar är stor när de får spela.

2.6. Sång

Att använda sång som ett hjälpmedel att lära sig språk menar Björkvold (1979) är väldigt givande. Spädbarnets tidiga prat innehåller uttryck som kan jämföras med både tal och musik och att variera sin röst lär sig ett spädbarn otroligt fort (Björkvold 2005). Detta prat eller jollrande kallas lallsång och är ett sätt för barnet att leka med sin röst och utforska den. Lallsången blir en allt viktigare del i leken och utforskandet av världen ju äldre barnet blir. I vilken takt lallsången utvecklas till sång beror dock på barnets gener men även på miljön (Jederlund 2002).

Många människor tror att det finns rätt och fel även vad gäller sångröster, därför tycker många att det inte är så lockande att sjunga (Winnberg 1990). Uddholm (1994) menar att personer sjunger på olika sätt då ens röst är mer eller mindre van, därför borde dessa rätt och fel inte existera. Eftersom det krävs att stämbanden vibrerar i en speciell hastighet när vi ska sjunga en speciell ton kan vi träna upp våra sångröster genom vårt muskelminne. Uddholm (1994) menar vidare att personer inte skall sjunga på sätt som upplevs obehagliga för rösten. Denna reflektion kan vara en anledning till att det uppfattas vara farligt för barn att låta dem sjunga i fel tonart (Hammershøj 1997). I allmänhet är barns röstläge ljusare än vuxnas och på så sätt menar många att det är svårt att sjunga tillsammans med barn (Hammershøj 1997; Uddholm 1994). Jederlund (2002) menar å andra sidan att det inte är så farligt och skillnaden vad gäller våra olika röstlägen är inte så stor att barnen och läraren inte kan klara det. Han menar att ett knep läraren kan använda är att låta barnen börja sjunga och sedan själv fånga deras röstläge. Ett annat knep är att i tanken höra sin egen spontana ton men medvetet höja den en aning muntligt. Sundin (1979) menar att det är vanligt att barnen spänner sig när de ska sjunga och lära sig en ny sång, vilket är en annan anledning till att utgå från ett röstläge som passar dem bäst.

Sång förknippas ofta med bara rösten, men i själva verket är det naturligt att även använda kroppen (Uddholm 1994). Sång framkallar kropps rörelser, därför handlar det om ett enhetligt begrepp som inte kan skiljas åt (Björkvold 2005). Hammershøj (1997) och Uddholm (1994) poängterar därför att det inte är så lyckat att sitta stel i kroppen och endast använda munnen när man sjunger, och påpekar att det är hemskt att hindra barn från att dansa och hoppa av sångglädje.

Enda sedan Frøbels tid har lärare poängterat hur värdefullt det är att inspirera barnen till spontana handlingar, fantasi och skapande i aktiviteter relaterade till musik (Sundin 1979). Om lärare uppmuntrar barn till att själva uttrycka sig med och genom musik menar Sundin (1979) att deras sånger också blir mer fantasifulla och att de hittar på egna sånger i större utsträckning.

2.6.1 Sång- och musikstunder

Vid en sång- eller musikstund är det vanligt att barnen och de vuxna sitter samlade i en ring, oftast på golvet. Ringen är en viktig form vid samlingar eftersom den avskärmar rummet utanför vilket gör att både barn och vuxna koncentrerar sig bättre på vad som sker i samlingen. Genom cirkelformen är det även lättare att ha ögonkontakt med varandra och alla kan turas om att vara i fokus (Hallin 1982; Hammershøj 1997; Bohlin 2009). När läraren introducerar något nytt i barngruppen är det betydelsefullt för barnen om de tillåts att först pröva på en och en, utan att fokus ska riktas på barnet samtidigt som barnet möter det nya föremålet. På så vis kan barnet utveckla sin självkänsla och bli tryggare tillsammans med objektet. Vidare är det viktigt att successivt utveckla detta och pröva barnens ledarskap i en större och större grupp, på så vis utvecklas barnets trygghet i att dela sina tankar och idéer med de andra i gruppen samt dess lust att våga (Bohlin 2009).

Att variera sångsamlingarna genom att sjunga nya sånger varje gång är inget barnen värderar som betydelsefullt, då de istället uppmärksammar en sång ju oftare den sjungs. Det är snarare lärarna som vill variera oftare än barnet, vilket gör att de ibland känner sig pressade eftersom de vill komma på något nytt och gå vidare, men får inte barnen med sig. Läraren kan även uppleva det som tråkigt att sjunga samma sånger varje dag, oftare än barnet. I själva verket behöver barnet denna upprepning (Jederlund 2002). Det finns även olika uppfattningar om vilka typer av sånger läraren ska välja att sjunga tillsammans med barnen. Björkvold (2005) menar att barn vill ha utmaningar och så länge det är förståeligt för dem är det inga problem om läraren väljer att sjunga en lång och svårare sång. När läraren spelar och sjunger för och med barnen är lyhörddhet för hur mycket barnen orkar med i den aktuella situationen betydelsefullt, eftersom det annars blir en negativ upplevelse. Om läraren istället

bryter aktiviteten när det visar sig att barnen inte vill mer byggas en positiv bild av musiken upp (Winnberg 1990).

Sundin (1979) menar att flickor verkar mer intresserade under musiksamlingar än pojkar. Vilket han påstår kan förklaras med att flickors talutveckling sker tidigare än pojkars samt att flickorna därför stimuleras till att tala mer än pojkarna och att detta kan göra att de tycker det är roligare att delta. Det kan även bero på att lärarna omedvetet förväntar sig olika saker av de olika könen vilket kan göra att pojkar och flickor faktiskt beter sig på olika sätt (a.a.). Cederberg-Orreteg, Ekdahl och Fagius (red. Fagius 2009) menar att det är vanligt att sång betraktas som flickigt. I själva verket är där ingen skillnad på pojkars och flickors lust att sjunga, men sättet att sjunga på kan skiljas åt. Det som gör att pojkarna inte intresserar sig för musiken är arbetssättet, där författarna menar att pojkar behöver tydliga instruktioner. Den bästa lösningen på detta menar de är att dela upp barngruppen i två grupper, en pojkgupp och en flickgrupp.

Jederlund (2002) hävdar att musik är något som tar tid och ett hinder för detta arbete är schema och planering. Många lärare är stressade och fokuserar inte på samlingen, utan tittar på klockan, går direkt från en aktivitet till en annan, vilket ofta gör att de tappar en stor del av meningen med musikstunden ur ett språkligt perspektiv, nämligen reflektion. Det är betydelsefullt att samtala med barnen efteråt, i form av metasamtal⁶ där barnen pratar om vad de upplevt och känt i musikupplevelsen (a.a.). Pramling (2009) menar att rörelse och dans är icke-verbala och kräver därför verbala samtal eftersom barnen på så sätt görs medvetna om vad de gör och hur de kan utveckla sina rörelser genom att tala om dem. Pratar läraren inte med barnen efter musiksamlingen är det inte säkert att barnen förstår vad de gjort, känt och upplevt (a.a.).

2.7. Lärarens förhållningssätt till musik

Läraren är den som är ansvarig för musiken i förskolans verksamhet. De musikaktiviteter där läraren deltar kan både vara planerade och spontana. De planerade är enligt Sundin (1979) de som är förberedda av läraren medan de spontana kan uppstå ur exempelvis barnens lek vilket kan vara improviserade sånglekar eller ett sätt av läraren att förvandla en kaosartad situation till en musikalisk sådan.

6 Ett samtal där barn tänker och funderar kring det som ofta tas för givet som vuxen: om varför man gör som man gör och tänker som man gör. För detta samtal krävs barnens perspektiv (Asplund Carlsson m.fl., 2008).

Barnen är ovanligt högljudda i sin lek och skriker för att överrösta varandra. Läraren ber dem fortsätta allt vad de orkar tills hon räcker upp händerna till stopp. Det blir tyst när hon räcker upp händerna och hon ber då barnen prata så tyst som möjligt tills hon igen räcker upp händerna. Växlingen mellan starka och svaga ljud fortsätter och får en viss rytmisk gestaltning. Sedan leken är över fortsätter barnen lågmält och har tränat en vanlig musikalisk kontrast, arbetat med ett musikaliskt begrepp: dynamik (Sundin 1979 s. 224).

Enligt Björkvold (2005) är det en livsviktig tillgång för människor att tillåtas vara barnsliga oavsett ålder. Sheridan (2007) menar att lärarna i förskolan har en stor roll vad gäller att skapa förutsättningar för att barnen ska få möjligheter att röra sig och känna glädje i detta. I vilken utsträckning detta görs och hur detta planeras och genomförs beror alltså till stor del på lärarnas egna attityder till barn och rörelse, men även på deras egna förhållningssätt till musiken och deras agerande i dessa situationer. Oavsett ens egen uppfattning har alla förutsättningar att arbeta med musik. Det som krävs är att läraren gör det denne anser sig kunna och inte hänger upp sig på det denne inte kan (Uddholm 1994). Uddholm (1994) lyfter fram att det handlar om synsätt eftersom en person själv sätter upp regler och desto fler regler, desto lättare är det att göra fel. Björkvold (2005) menar även att det är läraren som begränsar för barnen eftersom vuxna ofta tror att det finns gränser för sång och musik. Vuxna tror att det handlar om prestation, medan det handlar om upplevelse. Han menar vidare att barnets fantasi och emotionella mottaglighet inte har några sådana gränser oavsett om det handlar om sång eller annan musik. Sundin (1979) menar att människor generellt lär sig musik sensomotoriskt vilket gör att lärare kan påverka barns musikaliska inläring väldigt tidigt. Sensomotoriska funktioner handlar om både känsel och rörelser, vilka ger stora möjligheter i arbete med barn och musik. Det är lärarens uppgift att väcka barnens intressen genom att bjuda på sig själv och sina kunskaper (Björkvold 2005), vilket handlar om att ge barnen möjligheter till musik, att tillhandahålla resurser och att själv försöka, visa och engagera sig. Gör läraren något med barnen bara för sakens skull, utan personligt engagemang menar Jederlund (2002) att barnen märker detta, vilket gör att de inte visar så stort engagemang eller intresse de heller.

Enligt Björkvold (2005) måste en person som arbetar med musik tillsammans med barn vara kreativ, visa entusiasm samt ha ämneskunskap. Det är även en fördel om personen är trovärdig, trygg i yrkesutövningen och tydlig. Uddholm (1994) menar att det engelska ordet för lärare är educator, vilket kommer från latin och betyder leda, att visa vägen. Det är precis detta lärarna i förskolan ska göra. Lärarna behöver inte vara expert inom musikområdet för att kunna använda det, men intresset för det de gör måste finnas, att de utgår från barnens perspektiv och ser barnen som skolan och framtidens viktigaste resurs (Björkvold 2005). Hammershøj (1997) menar att det är den vuxnes uppgift att uppmuntra barnet att leka med sin röst och kropp och poängterar att barnet vågar mer om den vuxne är ett tryggt och ett säkert stöd som det kan räkna med. Björkvold (2005) och Jederlund (2002) menar att de vuxna ska spela med, dansa och sjunga på olika vis. Det viktiga är att barnen hela tiden får lära sig

genom konkreta upplevelser i musikaliska sammanhang, och det är lärarna som måste se till att det finns utrymme för detta lärande i verksamheten (Björkvold 2005). Calissendorff (2005) tar i sin avhandling upp perception och olika sätt att lära genom sinnesorganen. Hon menar att ju yngre en person är ju vanligare är det att de är taktila och/eller kinestetiska, därför är det väldigt svårt för små barn att ta till sig information genom att lyssna. Hon poängterar att förskolebarn kommer ihåg det som de får ta på, handskas med och hantera, på ett bättre sätt.

Uddholm (1994) tänker att musiken borde ha en given plats i lärarutbildningar eftersom den tar stor plats i våra liv, men tyvärr är det inte säkert att den har det. På grundskolan är musik ett obligatoriskt ämne och det finns även musikskola och musikhögskola, men musikundervisning är inget som prioriteras i Sverige. Lärarna i grundskolan använder sig inte av musik i den utsträckning de skall, om de överhuvudtaget gör det (för vidare läsning se Skolinspektionens kvalitetsgranskning *Musik i grundskolan* 2010). Väldigt få resurser läggs på musik, drama och bild i utbildningarna och om en person ska läsa och fördjupa sig inom musik görs det på bekostnad av något annat. Människor får hela tiden göra olika val i vad de själva anser vara en fördel att ha kunskap om (Sundin 1995). I vilket fall menar Sundin (1979) att förskollärare har bättre förutsättningar musikaliskt, jämfört med skollärare. I förskolans verksamhet ges nämligen olika aktiviteter samma status och kan i stort sett regleras efter lärarnas egna intressen, vilket det inte ges samma möjlighet till i skolan. På så vis är det lärarens intresse, erfarenheter och kunskaper som till stor del styr vad som sker och hur det genomförs inom förskolans verksamhet.

2.8 Musikens värde – används musiken som mål eller medel?

Björkvold (2005) och Asplund Carlsson med flera (2008) menar att musiken har två funktioner, antingen används den som ett redskap att nå andra mål eller som ett mål i sig. I förskolans verksamhet används musiken oftast som ett redskap exempelvis att bearbeta upplevelser och iakttagelser för att utveckla barnens uttrycksförmåga eller för att skapa ett varmt och positivt klimat i barngruppen. Ses musiken istället som mål i sig kan barnen uppmärksamma exempelvis form och rytm i musikstycket de lyssnar på (Asplund Carlsson m.fl. 2008). Asplund Carlsson med flera (2008) anser att barnen måste få uppmärksamma även form och rytm i musiken annars blir dessa aspekter okända för barnen oavsett hur ofta de hör musik. Därför hävdar de att lärare behöver ändra sin syn på barns lärande eftersom de gärna formulerar syftet med musik i termer som inte är estetiska. Lärarna sjunger inte i förskolan för att barnen ska lära sig att sjunga utan för att barnen bland annat ska utvecklas i socialt samspel, känna glädje eller utveckla sina matematiska kunskaper (a.a.; Björkvold 2005).

Wallerstedt (2009) anser att det kan vara inspirerande att måla till musik och menar att måla en teckning till ett musikstycke kan vara ett sätt att synliggöra hur någonting låter. Hon menar vidare att om lärare arbetar på detta sätt tillsammans med barnen och utifrån de teckningar barnen skapat till musiken samtalar om musiken kan olika aspekter av musiklyssning göras till lärandets objekt. Det en lärare även konkret kan göra för att skapa möjligheter för barnen att lära sig om exempelvis starka och svaga ljud (dynamik) i musik är att medvetet välja musik som varierar i dynamik. Hur lärare ställer frågor till barnen och vad deras uppmärksamhet riktas emot spelar också det stor roll, då fokus kan riktas på olika saker i arbetet. Alltså avgör lärarens val av fokus och frågeställningar vad barnen kommer utveckla sina kunskaper om (a.a.).

2.9 Sammanfattning och problemprecisering

Sammanfattningsvis måste lärare arbeta mera medvetet med musiken i förskolans verksamhet och i musiken medvetandegöra skillnader mellan exempelvis toner, tempo, styrka och pauser. Musik handlar inte om rätt och fel eller om prestation, utan om kroppsrörelse, glädje, möjligheter och konkreta upplevelser! Det är inte meningen att barn i förskolan skall lära sig spela instrument utan pröva på, fantisera, utforska och upptäcka. Musik är en helhetsupplevelse och uppfattas olika beroende på erfarenheter. Lika så tolkas begreppet musikalitet på olika sätt. Det viktiga är att utgå ifrån sina möjligheter och att lärare är medvetna om att de både kan utveckla och hindra barns musikaliska utveckling eftersom lärarens intressen, erfarenheter och kunskaper till stor del styr vad barnen i sin tur lär sig.

Utifrån detta har problemformuleringen preciserats till följande tre frågor;

- *Hur uppfattar lärarna att de arbetar med musik i den pedagogiska verksamheten med barnen?*
- *Hur beskriver lärarna målen med sin undervisning?*
- *Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i det planerade pedagogiska arbetet med musik på förskolan?*

3. Empiri

3.1. Metodbeskrivning

Denna studie är av kvalitativ form eftersom det är forskarens tankar, värderingar, reflektioner och ställningstaganden som påverkat studien och tolkningen av det insamlade materialet samt resultatet av dessa (Denscombe 2000; Patel & Davidson 1991). Studien är relativt liten då den involverar få människor och situationer (a.a.). Studien baseras på respondenternas ord och på observationer, som båda bearbetats i form av text (Patel & Davidson 1991).

Studien är en fallstudie, då den endast riktar sig mot två förskolor där målet var att belysa det allmänna genom att titta på det enskilda (Denscombe 2000). Fallstudien gör det möjligt att förklara varför vissa resultat kan uppstå, och inte bara ta reda på vilka dessa resultat är, samt tillåter forskaren att kombinerar olika forskningsmetoder vilka i detta fall varit intervjuer och observationer (a.a.). Valet av att kombinera två metoder grundas även på Denscombes (2000) beskrivning av triangulering, vilket innebär att en forskare kan få mer omfattande underlag till studien utifrån flera aspekter. Att kombinera olika metoder gör det även möjligt att se olika perspektiv samt därför ge den kvalitativa metoden större trovärdighet (Bjurwill 2001; Denscombe 2000).

3.1.1. Intervju

Denscombe (2000) tar upp skillnaden mellan en intervju och en konversation och menar att en intervju är mer invecklad än en konversation. Det som ligger till grund för detta påstående är bland annat att det krävs ett medgivande och godkännande från respondenten att delta i en intervju. En annan synpunkt som skiljer intervjun från konversationen är att det som sägs dokumenteras, samt att intervjuaren har möjligheten att styra samtalet i en viss riktning, med hjälp av genomtänkta frågor som ställs i en viss ordning.

Intervjuformen som använts kallar Denscombe (2000) för semistrukturerad vilket innebär att forskaren redan innan förberett frågor som skall besvaras. Till skillnad från en strukturerad intervju, där forskaren begränsar respondentens svar, ger den semistrukturerade intervjun ett mer flexibelt förhållningssätt från forskarens sida. Vilken ordning frågorna ställs och sedan hur de besvaras och utvecklas genom följdfrågor varierar beroende på sammanhanget. Den semistrukturerade intervjun är även av mer personlig karaktär och sker oftast i samspel mellan två deltagare, forskare och respondent.

Genom att använda ljudupptagning kan forskaren även koncentrera sig på samtalet med respondenten istället för att anteckna och ändå få en fullständig dokumentation (Denscombe 2000). När ljudinspelningarna har skrivits ner i form av text har källornas ursprungskaraktär bevarats. Intervjuerna har redigerats språkligt men inte i sitt innehåll, detta eftersom Bjurwill (2001) poängterar att felcitera är ett allvarligt brott.

3.1.2. Observation

Enligt Patel och Davidson (1991) är det vanligt att observationer används för att komplettera andra metoder, som i detta fall ett komplement till intervjuerna. Observationerna har använts för att ge forskaren en uppfattning om hur lärarna faktiskt arbetade med musik i verksamheterna och se om deras egen uppfattning stämde överens med vad de verkligen uppfattades göra samt för att få ett naturligare underlag att diskutera i intervjun (Denscombe 2000). Genom att använda observationer kan man fördjupa sig i handlingssätt och händelser i sitt "naturliga sammanhang och i samma stund som den inträffar" (Patel & Davidson 1991 s. 75), vilket även kan ses som en nackdel beroende på vilken problemformulering man har. Därför är det av största vikt att man som forskare är tillräckligt påläst och vet vad man ska studera (a.a.).

Den observationsform som använts kallar Patel och Davidson (1991) för strukturerad observation. För att kunna genomföra denna typ av observation måste frågeställningen vara så preciserad att forskaren vet vilka beteenden som ska ingå och vilka situationer som ska observeras. Därför användes ett observationsschema som förberetts innan (a.a.). Ett observationsschema har ingen given mall, men det finns fyra generella principer för konstruktionen som är viktiga att tänka på. För det första är det betydelsefullt att indelningsgrupperna i schemat är så definierade att det är lätt för observatören att urskilja de beteenden som avses (Patel & Davidson 1991). För det andra ska kategorierna även utesluta varandra, alltså att det som ska registreras endast ska kunna skrivas på ett ställe. För det tredje är det viktigt att tänka på att inte ha för många kategorier. Hur många kategorier schemat ska innehålla är en svår avvägning, då fler kategorier ger större chans att få fullständig information men även ökar risken för att registrera fel eftersom forskaren då behöver hålla reda på fler kategorier. Slutligen är det även betydande att observationsschemat är utformat på ett enkelt sätt så det blir lätt att fylla i det (Patel & Davidson 1991). Observerar forskaren en längre tid är det nödvändigt att då och då gå iväg för att skriva utförligare noteringar, men oavsett hur lång observationen är krävs en fullständig redogörelse över observationerna så fort som möjligt när observationen är genomförd (Denscombe 2000; Patel & Davidson 1991). I genomförandet av observationerna valde forskaren att vara en känd deltagande observatör (Patel & Davidson, 1991). En deltagande observatör deltar i förskolans verksamhet och är

med i aktiviteten. Att vara en känd observatör ska förstås som att de som observeras vet vem den observerande är, vad som ska observeras och att de har godkänt att just de observeras (Denscombe 2000). Att agera som en deltagande och känd observatör menar Patel och Davidson (1991) kan öka risken för att ses som tillhörande den grupp som observeras. Vilket är viktigt att inte tillåta sig vara utan tänka på att utåt sätt förhålla sig opartisk. Oavsett om observatören är känd eller okänd i en deltagande observation finns en risk att forskaren stör genom att vara med, vilket kan påverka gruppens agerande och naturliga beteende (a.a.).

3.1.3. Tillförlitlighet

Patel och Davidson (1991) menar att om intervjuer och observationer skall ses som tillförlitliga är beroende på forskarens förmåga. Vid varje intervju och observation gör forskaren olika bedömningar vid exempelvis anteckningar. Att göra denna typ av bedömningar kan i sin tur medföra att forskaren värderar fel. Därför genomfördes studien med hjälp av strukturerade observationer och standardiserade intervjuer för att öka möjligheten till tillförlitlighet. Det blir även större tillförlitlighet om forskaren har möjlighet att använda filmkamera och/eller någon form av ljudupptagningsapparat. På så sätt kan forskaren gå tillbaka till situationen för att försäkra sig om att det observerade är korrekt uppfattat. I detta fall användes filmkamera under intervjuerna. Informanterna filmades inte utan kameran placerades på det sätt att endast ljudet upptogs.

3.1.4. Relevans

Ämnet är relevant då musik är något som förekommer på varje förskola, men i olika utsträckning. Många människor har känt och känner att de inte kan utöva ämnet av en eller annan orsak och därför istället låter bli eller gör det i endast liten utsträckning. Denna studie skall därför bidra till ett mera medvetet förhållningssätt gentemot musik som pedagogiskt redskap i förskolan. Det är väldigt betydelsefullt att musik tillfällen utnyttjas på ett bra och för barnen lärorikt sätt, eftersom de kan lära sig mycket genom musik. Det är även viktigt att lärarna blir mer medvetna om att planera undervisningen, förse barnen med material eftersom de *bestämmer* genom att ge barnen möjligheter eller begränsningar. Därför är det viktigt att lärare reflekterar över verksamheten för att se vad som kan förändras till det bättre.

3.2 Urval

Mina observationer och intervjuer har genomförts på två förskolor som jag kommit i kontakt med under min verksamhetsförlagda utbildning (VFU), genom Högskolan i Kristianstad. På den ena förskolan är det min tidigare handledare som gett förslag på informanter och på den andra är det rektorn. De förslagna personerna har jag sedan kontaktat via telefon och fått godkännande utav. Att det är handledare och rektor som kommit med förslag på personer som kan tänkas vilja delta i studien gör att tillförlitligheten kan komma att ifrågasättas, då det kan vara så att de vill ge en positiv bild av deras verksamhet och eventuellt valt personer med intresse och engagemang för musik.

I undersökningen har jag valt att utgå från fyra lärare, på två olika förskolor och där ingen av dem arbetar på samma avdelning. Förskolorna är båda kommunala men ligger i två olika kommuner. Min första tanke var att göra en studie där fokus riktades på endast pedagoger, men vid närmare eftertanke ändrade jag min åsikt då även barnskötare håller i musikaktiviteter på förskolor samt att alla oavsett utbildning kan uttala sina erfarenheter om musik i förskolans verksamhet.

3.3. Etiska överväganden

När forskning involverar människor skall de, med få undantag, informeras om forskningen och sin medverkan och fritt kunna välja om de vill medverka eller inte (Codex 2010). *Etikprövningslagen* (Codex 2010) kräver att den som deltar i forskning skall informeras om;

- Den övergripande planen för forskningen
- Syftet med studien
- De metoder som kommer att användas
- De följder och risker som forskningen kan medföra
- Vem som är forskare
- Att deltagandet är frivilligt
- Att informanten har rätt att när som helst avbryta sin medverkan (a.a.).

Lärarna i studien informerades innan observationerna och intervjuerna genomfördes veta vem forskaren var, vad studien handlar om, att forskningen är frivillig och att de själva avgör om de vill svara på frågorna eller inte samt att de får avbryta när de vill. Studiens syfte förklarades och

informanterna fick veta att materialet till studien är konfidentiellt, vilket innebär att materialet är tillgängligt för forskaren samt forskarens handledare och examinator.

Denscombe (2000) lyfter fram intervjuareffekten som en viktig aspekt att reflektera över vid genomförandet av en intervju. Han menar att beroende på forskarens kön, ålder samt etniska ursprung kan inverka på vilka svar informanten ger. Effekten beror dock inte bara på intervjuarens identitet utan även på vilket ämne intervjun rör sig om. Känsliga ämnen och personliga frågor kan upplevas som obehagliga, och vid frågeställningar av dessa slag kan det hända att informanten svarar så som de tror att forskaren vill. Vilket kan göra att tillförlitligheten kan komma att behöva ifrågasättas. På så sätt är det väldigt betydelsefullt att som intervjuare vara medveten om detta för att skapa rätt atmosfär under intervjusituationen.

3.4. Genomförande

Observationerna och intervjuerna ägde rum över två dagar hösten 2010, en dag på respektive förskola. Innan observationerna genomfördes kontaktades de berörda informanterna och var och en av dem fick information om observationen och intervjun. Varje lärare observerades i ungefär en timme. Observationerna var förlagda efter varandra på förmiddagen och intervjuerna ägde rum efter att de observationerna var gjorda. Vid ett tillfälle ändrades detta och läraren intervjuades innan observationen ägde rum, detta på grund av brist på personal. Informanterna fick bestämma var intervjun skulle äga rum, en intervju genomfördes utomhus, en i ett snickarrum då barnen var ute, en i ett personalrum och en i avdelningens kök. Informanterna fick inte veta vilka intervjufrågor som skulle ställas förrän intervjun ägde rum, detta för att de skulle agera så naturligt som möjligt i observationerna och inte utifrån mina frågeställningar. Intervjuerna spelades in för att sedan transkriberas för att få ett relevant underlag för resultat och analys. I sammanställning och bearbetning av materialet är alla förekommande namn fingerade för att undvika identifiering.

4. Resultat och analys

Syftet med studien var att belysa vilka möjligheter och hinder lärarna upplever sig stöta på i planering och genomförande av musikaktiviteter i förskolans verksamhet. Resultat och analys av undersökningen belyser relevanta perspektiv grundade på arbetets problemformulering, därför har vissa medvetna val bland respondenternas svar gjorts.

Efter intervjuerna transkriberades banden för att möjliggöra analys. Utifrån tolkning av respondenternas svar samt genom observationer fanns en del likheter och skillnader och utifrån frågeställningen skapades sedan rubriker för lättare klassificering och jämförelse av svaren. Resultatet av observationerna och intervjuerna har delats in i fyra olika kategorier;

- *Lärarnas egna musikintressen och syn på sin egen musikalitet,*
- *Lärarnas uppfattning om sitt musikarbete och deras tankar om mål och syfte,*
- *Lärarnas upplevelser av möjligheter med planerade musikaktiviteter,*
- *Lärarnas upplevelser av hinder med planerade musikaktiviteter.*

Under varje kategori presenteras först resultatet från varje intervju och observation sedan följer en analys av dessa.

4.1 Beskrivning av lärarna

Förskola A

- Annika är utbildad förskollärare och har arbetet som detta i 16 år. Hon jobbar på en småbarnsavdelning där barnen är mellan ett till tre år gamla och Annika är den som planerar musikaktiviteterna med treåringarna.
- Annie är utbildad barnskötare och har arbetat som detta i 19 år. Hon jobbar på samma förskola som Annika men på en syskonavdelning med barn som är mellan fyra och fem år gamla. Annie är den som planerar musiksamlingarna med barnen som är fem år gamla.

Förskola B

- Birgitta är utbildad förskollärare och har arbetat som detta i 18 år. Hon jobbar på en syskonavdelning med barn som är mellan fyra och fem år gamla. Birgitta planerar musiksamlingarna för femåringarna tillsammans med en annan lärare.

- Boel är utbildad förskollärare och har arbetat som detta i ca 8 år. Jobbar på samma förskola som Birgitta men på en småbarnsavdelning med barn mellan ett till tre år gamla. Hon är den som oftast planerar sångsamlingarna för ett till tvååringarna i gruppen.

4.1.1 Analys

Alla deltagande pedagoger i studien är kvinnor och de är engagerade i musikplanering, på respektive avdelning. Det som skiljer är om de planerar enskilt eller tillsammans med någon annan. Eftersom det är min handledare på den ena förskolan och rektorn på den andra som gett förslag på personer som skulle kunna tänka sig att ställa upp i studien antar jag att de nämnde personer som är involverade i musikplanering av den anledning att de vill visa en så positiv sida som möjligt. Detta kan göra att resultatet kan komma att ifrågasättas och resultatet kan ha styrts mot en positivare riktning än om personerna i studien varit slumpmässigt utvalda.

4.2 Lärarnas egna musikintressen och synen på sin egen musikalitet

Annika berättar att hon är en person som tycker om att sjunga och blir glad av det, men säger att hon aldrig lyssnar på musik hemma. Hon sjunger gärna med barnen på förskolan men kan inte spela något instrument. När Annika utbildade sig till förskollärare studerade hon musik i sin utbildning, men efter det är musik inget ämne hon valt att studera närmare. Detta eftersom hon säger sig inte kunna sjunga, hålla takten eller spela instrument då hon inte tycker sig höra hur det låter. Fortbildning inom musik är därför inget som tilltalar henne, hon är istället mer intresserad av språk och matematik.

Jag känner att jag tycker väldigt mycket om att sjunga och jag sjunger med barnen, sen har jag ju ingen precis sångröst, men det har ju mina kollegor. Jag tror faktiskt att jag är tondöv. Jag kan sjunga massa olika sånger men hör inte om det är rätt melodi eller inte. Mina kollegor skrattar åt mig, men jag tycker om att sjunga, jag vill och gör det bland barnen. Jag tror inte att det är melodin som är det viktiga utan att man vågar. Det ger barnen mycket, vad ska jag säga, de spritter med. Det ger en glädje på något vis (Annika).

Annie menar att hon tycker att musik och sång är roligt och säger att det är viktigt. Hon berättar att hon ofta lyssnar på musik hemma och att hon alltid har radion på i bilen. Angående sin musikaliska förmåga menar hon att den inte är så stor då hon inte kan spela instrument och aldrig fick det som liten. Annie är utbildad barnskötare och studerade inte musik i utbildningen, men i gengäld har hon

själv sökt sig till workshops⁷ i efterhand. Skulle det bli tal om fortbildning i musik skulle Annie vilja lära sig spela gitarr.

Min familj är mera ”rockers”. Heavy metal musik lyssnar vi på hemma. Dansband finns inte i vår värld. Men överhuvudtaget tycker jag musik och sång är roligt (...) Jag besitter inte de musikaliska kunskaperna, men visst man kan ju använda musik jätte mycket på olika sätt, både man tänker den sociala utvecklingen men även kunskapsmässigt (...) Det känns som att har man inte spelat instrument som barn är det svårt att anamma att man ska spela någonting (Annie).

Boel säger sig vara en person som ofta lyssnar på musik hemma och hon berättar att hon mår bra av musik och blir glad av den. Hon menar att hon sjunger för att hon tycker om det men att det inte alltid låter så bra. Då hon utbildade sig till förskollärare hade hon mycket musik i sin utbildning. Hon berättar att de fick lära sig spela gitarr men att det inte är något hon kan idag, vilket hon tror beror på att de skulle lära sig spela i grupp. Trots allt menar hon att hon kan använda många andra instrument. Skulle det bli tal om fortbildning skulle hon eventuellt vilja gå den. Detta för att friska upp minnet och få lite input.

Jag sjunger hellre än bra (Mycket skratt). Jag känner mig inte hämmad inom musik, fast jag inte har någon direkt sångröst, men inte bland barn känner jag mig aldrig hämmad. Det bekommer inte mig om det är bland barn eller vuxna. Jag sjunger när som helst var som helst. Förmåga, jag har nog ingen direkt förmåga. Min förmåga är nog att jag vågar. Men jag har ändå lite rytm. Jag kan inte spela gitarr men kan använda många andra instrument, exempelvis rytmikägg (...) Det finns så mycket annat att spela än gitarr, men det är klart att det hade varit kul att kunna. Sen tror jag att vissa har en fallenhet för att spela. Det märktes när man spelade på skolan, vissa kunde direkt och andra fick kämpa mycket. Den rytmen har jag nog inte i mig (Boel).

Birgitta säger att hon är väldigt intresserad av musik och menar att det är roligt, betydelsefullt och viktigt. Hon känner att det blir en glädje och gemenskap genom musiken. Birgitta har läst mycket rytmik i sin utbildning. Det var i utbildningen obligatoriskt att lära sig spela gitarr. Hon använde mycket rytmik då hon började arbeta, men känner att det inte blir så mycket nu. Vad gäller hennes musikaliska förmåga menar hon att den inte är så stor eftersom hon aldrig gått någon övrig kurs i musik än de som de fick genom utbildningen. Vad gäller fortbildning skulle Birgitta vilja lära sig nya sånger, och få reda på om det är något hon bör tänka på då hon använder sång tillsammans med barnen.

Glädje och gemenskap kan man få med målning och så också men på något vis har jag musiken som jag känner att jag får med barnen i och som jag känner att de blir glada av och upplever positivt (...) Min musikaliska förmåga är inte så hög egentligen. Jag har inte gått kurser eller så men vi har pratat mycket om att man skall sjunga lite högre, ofta sjunger man för lågt. Det är nog Beatrice som lärt mig det, att man skall höja ackorden och inte sjunga för lågt. Man får strunta i hur det låter för man vet lite medvetet att det ska ligga lite högre för barnen. Annars kan jag inte så mycket (Birgitta).

7 Arbetsgrupp eller liknande för mer informell diskussion av något. En workshop kan också vara uppbyggd kring övningar exempelvis skådespelarteknik (Nationalencyklopedin 2010).

4.2.1 Analys

Analysen visar att sång är vanligt förekommande i arbetet med musik, vilket kan bero på att det är en stark uppfattning att musik till största delen handlar om sång. Lärarna kopplar samman musik med känslomässiga uttryck som glädje. Det kan vara denna glädje till musiken som gör att det är just dessa lärare som i stor utsträckning ansvarar för musikaktiviteterna i respektive barngrupp.

Vad gäller instrument framkommer det att de endast används till viss del och i olika utsträckning, vilket kan bero på lärarnas osäkerhet inom ämnets område, men även på okunskap på så vis att deras uppfattning pekar på att de måste ha en specifik kunskap för att använda dem eller för att det skall låta vackert. Det kan även vara det faktum att ljudvolymen blir relativt hög då barnen prövar och utforskar instrument, vilket gör att de undviker att använda dem.

Bland lärarna är gitarren det mest eftertraktade instrumentet att lära sig spela. På förskola B är det flera lärare som kan spela medan det inte är någon som kan spela gitarr på förskola A. Analysen tyder även på att lärarna har olika uppfattningar om vad musikalitet innebär, och tilltron till den egna musikaliteten är svag hos alla. Annika anser sig vara tondöv, Boel menar att hon inte har någon sångröst och Annie menar att hon inte kan spela något instrument. Birgitta är den av lärarna som nämner toner och ljud vid sång och den som kan spela gitarr, men uppfattar sig ändå inte som musikalisk eftersom hon inte studerat musik efter sin utbildning. Analysen visar även att Annika och Boel menar att deras musikaliska förmågor handlar om att de vågar, vilket även gör att Annika sjunger fast hon uppfattar sig själv som tondöv. Alla har studerat musik i mer eller mindre utsträckning men Birgitta är den som sticker ut på så vis att hon kan spela gitarr och har viss kunskap om hur man som vuxen skall sjunga tillsammans med barn och vad man skall tänka på rörande detta, vilket ingen av de andra nämner. Detta kan i sin tur bero på hennes väldiga intresse, men även på det faktum att hon spelar gitarr och därför har kunskap om ackord och toner.

Vad gäller Annika kan det vara hennes oreflekterade förhållningssätt till ämnet och musikens betydelse för barnen som gör att hon inte är intresserad av fortbildning inom musik, medan matematik och språk som ses mer värdefulla engagerar till fortbildning.

4.3 Lärarnas uppfattning om sitt musikarbete och deras tankar om mål och syfte med planerade musikaktiviteter

Annika berättar att hon är den som planerar sång- och musikaktiviteter för de sju barnen i treårsgruppen. Att det blivit just hon är för att hon ingår i tvärgruppen där alla treåringar från alla avdelningar träffas en gång i veckan. I denna tvärgrupp finns även två andra lärare och de tre turas om att planera samlingarna inför dessa träffar. De övriga samlingarna med hennes sju barn planerar hon ensam. Annika berättar att musiksamlingarna ofta hålls i lekrummet eller köket, där de sitter i en ring tillsammans på en filt på golvet. Ibland är alla avdelningens barn tillsammans, ibland är de uppdelade i grupper. De planerade sångsamlingarna är förlagda till förmiddagarna vid tiotiden och Annika menar att de har minst en planerad musiksamling varje dag. När de har sångsamlingar brukar de sitta ner, men de kan även vara uppe och dansa.

Nästan i varje samling blir det att något barn önskar en sång som vi sjunger, ibland planerar vi att ha en sångpåse där barnen till exempel kan plocka upp ett djur som de sjunger om och ibland har vi vuxna bara bestämt vilka sånger som skall sjungas, det är lite olika (Annika).

Annika berättar även att ett- till tvååringarna mest arbetar med rim och ramsor i sina musiksamlingar. I hennes grupp med de stora barnen har de ibland något som kallas mini-röris⁸. Annika menar att de brukar sjunga spontant för att komma in i barnens lek eller skoja och dansa med dem, men även på väg till skötbordet och väl där. Använder cd-spelare gör de inte så ofta, det blir mest på barnens önskan.

Sen är det mycket det att vi sjunger en "trudelutt" när vi tar barnen till skötbordet och när de ligger där. "Dansa min docka" går mycket inne hos oss nu, att vi bara spontant sjunger och man kastar sig in i barngruppen och hoppar lite och sjunger. Sätter på bandspelaren, när barnen önskar. Vi lyssnar alltid på barnen och återkommer till dem. Det är kanske så att det är mycket saker framme och volymen är redan hög. Så vi säger kanske att vi måste städa undan lite först så vi kan dansa till musiken. Men det är sällan vi självmant sätter på en skiva. (Annika).

Annika anser att de har lagom mycket musik men tycker att det är synd att ingen i personalen kan spela gitarr. Trumman är det instrument som kan förekomma i samlingarna. Denna skickas då runt bland barnen så att alla får spela. Hon berättar att de har en musiklåda i huset med maracas och trianglar, men det är inga instrument de använt sig av.

Annika menar att den största anledningen till att de har musik är att det är roligt och glädjande, men påpekar att de kan ha musik i andra syften också, som då barnen ska slappna av. Vid vilan spelar de alltid avslappningsmusik för de mindre barnen som sover i ett uterum. De större barnen som bara skall

8 Ett träningsprogram på cd för barn mellan tre till sex år (Friskispressen 2010).

vila en stund får välja mellan att lyssna på en saga eller musik från en cd. De använder även musik i syftet då de menar att det är lättare att lära sig något genom att sjunga.

Ja, ibland med ramsor och så blir det lättare. Men det är en mognadsfråga också. Men det känns som att det är lättare att lära sig en sångtext än att lära sig färgerna (...) Det kommer in så mycket när man har musik, skicka påsen, vänta på sin tur, välja färg, räkna. Allting kommer in i det på något vis, men jag kan ändå inte låta bli att säga att det känns som att det sprider en glädje (Annika).

Jag observerade en kort sångsamling innan lunch som Annika höll i. Elva barn var närvarande varav fyra var pojkar och resten flickor. Med i samlingen var förutom Annika också en annan lärare, en praktikant och jag som observerade. Samlingen hölls ute i hallen och vi satt tillsammans på golvet. Annika frågar om de skall sjunga deras egen luciasång för mig och det vill de, alla vänder sig mot mig och börjar sjunga. Efter sången sjunger de matvisan. Barnen gör rörelser till med fingrarna och armar, så även lärarna och en del av barnen klappar händerna. I observationen kan jag se att Annika gestikulerar mycket och visar med sin kropp vad hon menar samt använder sin röst för att betona och göra barnen uppmärksamma på vad hon vill få fram.

Annie berättar att i hennes grupp är det totalt 21 barn, men hon har aldrig alla barn på samma gång utan gruppvis om åtta till nio stycken. Att det blivit Annie som planerar musikstunderna är eftersom det är hon som har hand om den stunden på dagen. Då hon började arbeta på denna syskonavdelning kände hon att musiken fattades, därför valde hon att ta in den i verksamheten då denna stund låg i anslutning till en samling då barnen satt still en längre stund. Annie menar att tanken från början var att barnen skulle röra sig vid detta tillfälle, därför hade de antingen mini-röris eller andra rörelsesånger.

Det var väl så att det var jag som hade ansvar för den stunden. Och därför fick jag bestämma själv vad vi skulle göra då (...) Man vill ju komplettera med någonting till barnen och inte lägga till samma sak som man kanske gör annars (Annie).

Sedan valde hon att ändra samlingen och göra den till en mer stillsam sång- och musikstund där de sjunger olika sånger. Samlingarna hålls alltid i lekrummet varje tisdags förmiddag vid tiotiden. För tillfället jobbar de med teckensånger eftersom ett barn i gruppen använder hörapparat. Annie menar att de för tillfället inte har något syfte med musiksamlingarna, men menar att det är ett komplement till annat då barnen lär på olika sätt. Tanken är att utveckla teckensångerna i samlingarna. Det hon tänker på när hon planerar sång- och musikstunderna är att alla barn ska få välja en sång och att de får känna sig delaktiga.

Det jag känner med musikens roll är att alla barn lär på olika sätt, och musik och sång är ju ett annat sätt att lära. Det är ett komplement till andra saker och det står ju i läroplanen att man ska erbjuda en mångfald till att lära. Särskilt barn med annat modersmål har lättare för att ta till sig språket om man sjunger och gör rörelser till som visar orden. Det är ett bra verktyg på olika sätt och även de som kanske är sena i talet eller utveckling på annat vis och även om man inte kan sjunga kan man kanske göra rörelser till (Annie).

Annie har än så länge inte använt sig av instrument och menar att de inte brukar ha musik vid andra tillfällen mer än om någon fyller år eller om de har lite fest av annan anledning samt ibland vid gymnastiken.

Jag deltog i en sångsamling som Annie höll i. Med på samlingen var totalt åtta barn varav sex stycken var pojkar och två flickor. Annie och jag, som observerade, var de närvarande vuxna. Samlingen hölls i lekrummet, på en lekmatta där vi alla satt tillsammans i en ring. Annie hade redan innan samlingen började samlat ihop åtta sångkort som hon lade på golvet i mitten av ringen. Varje barn i tur och ordning fick ta ett kort ur högen, vilket som helst. Samlingen innehöll både finmotoriska rörelser med fingrar och händer, stillasittande och grovmotoriska rörelser på så vis att vi gick, sjöng och gjorde rörelser till. I observationen upplevde jag Annie som glad och uppmärksam. Hon sjöng, gjorde rörelser och uppmuntrade barnen att sjunga med; *"Var tog era munnar vägen? Det var ju bara jag som sjöng. Jag kände mig ensam..."*; sa hon efter första sången och sedan sjöng de flesta av barnen, både pojkar och flickor. Annie ledde barnen genom sångerna genom att visa tecken och rörelser till dem och barnen gjorde efter.

Boel är den som oftast planerar musiksamlingarna för ett- till tvååringarna i gruppen, totalt är de tio stycken. Varför det blivit så vet hon egentligen inte, eftersom tanken är att båda lärarna i gruppen skall turas om att planera. Samlingarna hålls alltid i lekrummet på en filt då de sitter tillsammans i en ring. Samlingarna är förlagda vid tiotiden på förmiddagarna. Förr hade alla avdelningar musiksamling i lekhallen varje fredag, men barnen upplevdes vara trötta på det, nu har de bara denna typ av samlingar ibland. Boel menar ändå att de har mycket musik på avdelningen, då barnen ofta kommer och vill att de skall sjunga om bland annat olika djur.

Jag tycker faktiskt att vi har så mycket musik som jag vill. Man får nästan vara beredd på att bjuda på sig själv på en småbarnsavdelning och sjunga (Boel).

De använder lite instrument och ibland sångpåse⁹. Hur de arbetar i musiksamlingarna är lite olika, ibland sitter de ner och ibland rör de sig. När de använder rytmikägg har de gjort valet att ha några

9 En tygpåse innehållande olika föremål att sjunga om (se vidare Leksakerbarn.se, 2010).

sånger barnen spelar till och några som de dansar till. Barnen har fått pröva på maracas, trumma och triangel.

Nu har vi börjat med rytmikäggen, alltså att spela och stopp. Bara det är svårt. Nästa steg är att vänta på sin tur och lyssna på varandra, men barnen måste få lov att känna på och lära känna instrumenten först lite mer innan vi går in på det (...). Där det är rörelse vill barnen använda händerna, så det är bättre att de får spela till de sånger där det inte finns rörelser till. Att de måste sitta lugnt och stilla, det går inte och det är väl meningen att de ska få svänga på kroppen? Det är inte meningen att de ska vara lugna och tysta (Boel).

Ibland har de musik när de ritar för att det ska bli en lugn och harmonisk miljö. Boel menar att målet med deras musikaktiviteter är att barnen skall få pröva på olika sorters musik. Syftet är att sjunga mycket upprepningar och mycket samma sånger, för att barnen skall lära sig texterna och hänga med i rörelserna. Boel menar samtidigt att det finns flera olika anledningar till att de har musik och nämner motorik och rumsuppfattning bland sina exempel.

Under den timmen jag observerade Boel höll hon inte i någon planerad musikaktivitet, utan satt på golvet i stora lekrummet undertiden som barnen hade fri lek. I sitt knä hade hon en flicka. Ett barn kommer fram till dem med ett får, visar det för Boel och säger "bä bä". Boel börjar då sjunga sången "Bä, bä vita lamm" och barnet ifråga börjar svänga på kroppen från sida till sida. Ett barn till kommer och säger "Igen!". Boel sjunger en gång till. "Igen!" ber barnet! "Skall vi ta den med grisen?" frågar Boel och börjar sjunga "Lille gris". När visan är slut ber barnet "Igen!". "Vilken skall vi nu sjunga?" frågar Boel. "Apa" svarar barnet. "Ja, var é apan?" undrar Boel. Barnet pekar på apan och ler. "Hämta den!" uppmanar Boel och börjar sjunga "Tänk om jag hade en liten liten apa".

Birgitta berättar att det är hon och en person till från hennes arbetslag som håller i de musikinblandade arrangemangen på förskolan, där de hjälps åt att spela gitarr. Birgitta berättar att de är tre stycken på förskolan som kan spela gitarr, två på hennes avdelning och en på den andra syskonavdelningen. Den grupp med femåringar som Birgitta är ansvarig för planeras tillsammans med övriga lärare i femårsgruppen. Samlingarna hålls oftast i lekrummet på förmiddagarna och då sitter de tillsammans på golvet i en ring. Birgitta berättar att de tidigare hade sångsamlingar varje fredag alla avdelningar tillsammans, sedan ändrades det till varannan fredag. Nu har de inte samlingar tillsammans längre vilket hon tycker är väldigt tråkigt, då hon saknar den gemenskapen. Att de drog ner på det var för att de uppfattade det som att barnen inte intresserade sig för dessa samlingar längre.

Vi drog ner på det då vi fick en känsla av att barnen var ganska trötta på det och vi funderade på varför de tyckte det var tråkigt och inte ville sjunga med. Var det fel sånger eller vad var fel? Barnen var inte på samlingarna för att sjunga och satt bara och tramsade (Birgitta).

Vad de gör under musiksamlingarna är olika. Ibland har Birgitta bestämt vad de skall sjunga, ibland får barnen önska sånger. Det förekommer även att något barn ibland vill sjunga en sång själv eller visa danssteg i en samling, vilket hon menar är viktigt att uppmuntra. Ibland behöver barnen varva ner och då startar de avslappningsmusik. Birgitta menar att de ofta varvar samlingarna med rörelse och stillasittande.

Ibland känner man att nu orkar de inte mer och då släpper man in exempelvis en rörelsesång och då blir det spontant att man rör sig och hela kroppen får vara med. Ibland blir det lite mer stillsamt då det har varit stökigt och så, då vi känner att de behöver varva ner och då startar vi avslappningsmusik. Så man känner väl av vid varje tillfälle vad det är barnen har behov av (Birgitta).

Birgitta berättar att de ibland sätter sig spontant och sjunger en stund innan lunch och då får barnen önska sånger. De har tyvärr inte musik varje dag och Birgitta känner att de har för lite musik för tillfället. Hon menar även att det är viktigt med koordination och takt och därför klappar de ibland sina namn. Ibland använder de instrument och då kan barnen få bilda orkester. Vissa sånger väljer de medvetet för att träna matematik och hon har även hört talas om att rytmen inför läs och skrivinläringen tränas med musik.

Nu eftersträvar vi att barnen skall bilda en kör, att barnen skall börja samtidigt och att man inte skriker, för att det ska låta så bra som möjligt (...) Vi bildar också orkester med trummor och så, då är det också meningen att vi ska börja och sluta på samma gång så det låter bra. Man får ju in mycket träning och uppmärksamhet på så sätt att kastanjetterna ska spela bara dem och att man inte bara spelar för spelandets skull, och att man spelar tillsammans ibland (Birgitta).

Birgitta observerades då hon var en av två lärare som ledde en julsamling. Birgitta sjöng och kompede på gitarr. I samlingen deltog fem pojkar och sex flickor, tre pedagoger och jag som observerade. Samlingen hölls i ett avskärmat hörn i stora lekrummet och vi satt tillsammans i en cirkel på en filt på golvet. Lärarens som ledde samlingen satt på en pall. Totalt sjöngs nio julsånger. Tre av killarna höll för öronen under nästan hela sångstunden. Då Birgitta frågade varför svarade en av dem att hon spelade för högt. Birgitta kompromissade med dem genom att spela tystare om de inte höll för öronen då hon menade att det inte kändes så trevligt. Flickorna är de som uppfattas höras mest, förutom en pojke som mitt i samlingen räcker upp handen och vill sjunga en sång. Tyvärr kan han inte förklara vilken sång han menar, men ber henne spela så ska han sjunga. Birgitta spelar och pojken sjunger sången. I övrigt gör barnen lite finmotoriska rörelser. En av pojkarna spelar luftgitarr under nästan

varje sång, annars sitter de relativt still allihop under hela samlingen. Vid observationstillfället uppfattar jag det som att Birgitta sänker rösten när hon vill att barnen skall lyssna på henne. När hon sjunger så sjunger hon höga toner.

4.3.1 Analys

Samlingarna är förlagda vid ungefär samma tid på alla fyra avdelningarna – vid tio tiden på förmiddagarna. Alla har tillgång till instrument men väljer att använda sig av dem i olika utsträckning. Analysen visar att detta till viss del kan bero på svagt intresse och för lite tid till att själv lära känna instrumentet. Detta då lärarna har tillgång till instrument, menar att de borde använda dem men ändå inte gör det. Det kan även handla om okunskap på så sätt att de eventuellt inte vet vilka fördelar musikinstrument har för barnens utveckling.

Innehållet i musiksamlingarna varierar men rörelser förekommer i relativt liten utsträckning. Annies samling är den som utmärker sig på så sätt att den innehåller flest olika moment som sång och rörelse, både finmotorik och grovmotorik. Det faktum att rörelser förekommer i liten utsträckning kan bero på att pedagogerna inte ser sambandet och sammanhanget med musik och rörelser lika tydligt som till sång och instrument.

I analysen uppfattas det att lärarna och barnen oftast sitter cirkelform vid samlingar i musik. Vilket kan bero på att de på så vis får ögonkontakt med varandra och att de kan se alla barn. Det kan även bero på att cirkelformen gör att rummet avgränsas och barnen koncentrerar sig bättre på vad som sker i gruppen. Vilket gör att lärarna kan känna att de och barnen får bättre kontakt med varandra.

Analysen visar att sångstunder, både planerade och spontana, förekommer varje dag på småbarnsavdelningarna i Annikas och Boels grupper. Till skillnad mot syskonavdelningarna där de i Annies grupp har planerad sång- och musikstund en förmiddag i veckan och på Birgittas avdelning inga planerade sång- och musikstunder för tillfället. Vilket kan bero på att då barnen är större leker de mer med varandra och när de är små söker de mer kontakt med vuxna. Eventuellt därför upplever lärarna på småbarnsavdelningarna att de har sång oftare – dock inte initierade av dem själva. Det kan även bero på det faktum att barnen ju större de blir börjar ställa högre krav och har önskingar om att det ska vara roligt och ger uttryck för missnöje när det inte faller dem i smaken, vilket i sin tur kan handla om okunskap på så sätt att man inte kan tolka vad det inte är barnen är nöjda med.

På förskola B menar Boel att de är minst två som kan spela gitarr, medan det på förskola A inte finns någon som kan, men de skulle vilja kunna. Trots att det är flera som kan på förskola B menar ändå Boel att hon saknar gitarrspel, vilket enligt analysen kan bero på felplacering av personal då alla de som kan spela gitarr jobbar på syskonavdelningarna.

Samtliga lärare uttrycker något syfte med musiken i verksamheten men inte alla har ett mål. Boel menar att målet med deras musikstunder är att barnen skall få pröva olika sorters musik och Birgitta menar att målet är att barnen i hennes grupp skall bilda en kör vilket innebär att de skall börja sjunga och sluta samtidigt så att det låter fint. Annie menar att barn lär lättare om man sjunger och gör rörelser samtidigt som man visar orden, vilket även Annika nämner men hon poängterar glädjen i det hela. Utifrån detta kan analysen peka på att det eventuellt inte förekommer planeringsmål med aktiviteterna i så stor utsträckning, vilket kan bero på att musik uppfattas som ett ämne alla kan använda sig av och snabbt ta till då både barn och vuxna upplevs glada av det. Detta kan ju även peka på okunskap inom området, på så sätt att musik är ett väldigt brett ämne vilket innebär att pedagoger inte vet allt man kan göra inom området eller hur. Lärarna verkar även uppleva att de måste vara kunniga för att ta till nya medel, exempelvis instrument, vilket kan bero på lärarnas egna erfarenheter och vad de ser som värdefullt att kunna inför framtiden samt eventuellt att de har bristande kunskaper om musikens roll i barns utveckling.

4.4 Lärarnas upplevelser av möjligheter med planerade musikaktiviteter

En möjlighet **Annika** nämner är att musiken skapar glädje och väcker engagemang för ämnen barnen kanske inte skulle vara intresserade av annars. Musik gör det möjligt att variera samlingarna på många olika sätt, där barnen lätt kan göras delaktiga. De kan använda instrument, träna grovmotorik, finmotorik, sjunga olika sånger, lära sig färger, öva matematik, träna turtagning samt skicka sångpåsen vidare till kompiserna bredvid. Annika nämner även föräldrakontakten som en möjlighet i musiken. De har valt att skriva ut månadens sång och ramsa så att den förälder som vill kan ta hem sången och sjunga den hemma tillsammans med sitt barn. Barnen har även fått göra sångböcker som de också fått lov att ta hem.

En möjlighet **Annie** ser med musik är att barn med annat modersmål har lättare för att ta till sig språket om de sjunger och gör rörelser till som visar orden. Även de som är lite senare i talet eller utveckling på annat vis, och som kanske inte alls har talet än kan göra rörelserna till och vara delaktiga. De kan även variera sånger beroende på tema.

Boel menar att musik ger möjlighet att arbeta på många olika sätt och träna många olika saker. En möjlighet är att det är ett ämne som de pratar med barnens föräldrar om eftersom barnen sjunger sångerna även hemma. Vilket gör att föräldrarna ibland undrar vad det är deras barn sjunger för visa. En annan möjlighet är också att barnen som annars inte säger så mycket sjunger när de har musik, vilket gör att musiken ger barnen jättemycket språkligt.

Vissa barn säger inte så mycket men i musiken ger det jätte mycket språkligt då de sjunger exempelvis ”*umpa umpa*” i ”*Tänk om jag hade en liten liten apa*” (Boel).

Boel menar även att barnen får mycket gratis genom musiken samtidigt som det är kul, exempelvis rumsuppfattning, kroppsuppfattning, motorik, finmotorik och rörelse.

Birgitta menar att man kan få in mycket i en musiksamling exempelvis rumsuppfattning, matematik, språk, rörelse, drama/skådespel, rim och ramsor samt koordination och takt. Hon menar också att de kan använda musiken till att träna uppmärksamhet genom, på så sätt att barnen som har kastanjetterna spelar bara dem och att man inte bara spelar för spelandets skull utan att man spelar tillsammans ibland.

Man märker ju glädjen, att man ser att de flesta tycker det är roligt att de får släppa loss. Och speciellt om de får önska och bli delaktiga så stimuleras de ju också. Man får ju in jätte mycket; rim och ramsor och räkning. Det är ju lite lärande också, att man breddar lite. Vi har ju mer tankar med det än vad barnen förstår som antal, djur och vatten. Där är mycket man ger dem som de kanske inte reflekterar över. Vissa sånger väljer man ju medvetet för att träna lite räkning. Jag har ju hört nu också att rytmen inför läs och skrivinläringen är viktigt, att det är viktigt med koordination och takt så ibland klappar vi våra namn. Det är ju medvetet från oss att vi vill ge dem det och att de ska få träning (Birgitta).

4.4.1 Analys

Analysen visar att insikter om möjligheter finns, men når inte lika fullt ut i observationerna eller i svaret på frågan gällande arbetssätt samt mål och syfte. Vilket kan beror på för lite tid till reflektion tillsammans med barnen i gruppen samt utvärdering av aktiviteterna i musik.

Analysen tyder även på att lärarna i större utsträckning arbetar med musik som medel än som ett mål i sig, där musik kan vara ett redskap för lärande som bland annat används för att leka in kunskap. Annika nämner engagemang för ämnen som eventuellt inte skulle engagera barnen utan musikens inverkan och pratar om färger och djur, matematik och språk. Annie menar att det i stort är lättare att lära sig saker genom musik och sång. Boel menar att musik har en positiv inverka på barnens språkutveckling, men nämner även rumsuppfattning, kroppsuppfattning och rörelse. Birgitta nämner även hon matematik och språk men även rörelse, koordination och takt. Pedagogerna har ju kunskap

om fördelar med musik, och en vision om hur de skulle vilja jobba och vad de skulle vilja utveckla hos barnen med hjälp av musiken, men detta upplevs inte lika starkt i observationerna. Vilket kan bero på egna erfarenheter och upplevelser inom musikområdet, både i uppväxt men även i utbildning.

4.5 Lärarnas upplevelser av hinder med planerade musikaktiviteter

Annika menar att ett hinder i musikgenomförandet kan vara pengar. Detta eftersom det tidigare kom en dramapedagog till förskolan en gång i veckan för att spela instrument och sjunga tillsammans med barnen, men pengarna som finansierade det tog slut och sen har de inte haft råd att låta någon komma. Sedan menar hon på att utbildning och kompetensutveckling även det kan hindra, då man eventuellt inte använder musik i så stor utsträckning eftersom man anser sig inte ha kompetensen.

Ett tag hade vi en dramapedagog som kom hit en gång i veckan och hade musik med barnen. Hon spelade gitarr. Jag tycker det är synd att vi är ett så stort ställe men att ingen kan spela gitarr. Jag kan inte, jag skulle vilja men kan inte ens hålla takten. Så jag tycker att eftersom vi har musik varje dag så är det väl bra men det där med instrumenten saknar vi (Annika).

Annie menar att pengar ibland är ett hinder då hon en gång i tiden skulle ha fått lära sig spela gitarr vilket inte blev av för pengarna tog slut. Annie menar även att hon inte kan stå för allt hon skulle vilja göra genom att själv betala och poängterar att allt tar tid.

Vi deltog i ett EU-projekt och gjorde analysfaser men när vi väl skulle få göra kompetensutveckling för de här EU-pengarna var de slut (...) Man känner ju att man inte gör hur mycket som helst själv i heller, betalar om man säger så. Allt tar ju tid också, som nu när jag var iväg på teckenkurs visserligen på eget initiativ och det kostade ingenting men en hel helg försvann. Jag var så trött på måndagen efteråt. Men man kan ju alltid önska. Men det känns som att har man inte spelat instrument som barn är det svårt som vuxen sen att anamma att man ska spela någonting (Annie).

Boel upplever inte några hinder i musik. Det hon nämner är att de som lärare ibland upplever samlingarna tråkiga, då de liknar varandra med upprepning av samma sånger vilket gör att de som lärare vill ta in nya sånger, men de märker på barnen att de uppskattar sångerna mer och mer då de lär sig rörelserna bättre och bättre, vilket gör att de fortsätter med dessa sånger i alla fall. Boel nämner även att det vore kul att kunna spela gitarr men ser sig själv som ett hopplöst fall vad gäller det. Hon tycker att fortbildning hade varit roligt, eftersom det ger ny input och det är alltid nyttigt. Men samtidigt anser hon att det finns mycket material på förskolan som kan användas. Det är mer upp till en själv att ta sig tid och använda den menar hon.

Alltså fortbildning är alltid roligt, att få lite input. Men här finns jätte mycket material i huset. Men det är nog lite att du själv skall ta dig tid. Det är kanske inte att man förnyar sig så mycket, men det skiljer sig lite beroende på vad du har för erfarenheter (Boel).

Birgitta menar att föräldrars inställning och tycke kan hindra arbetet i musik till viss del. I hennes barngrupp finns ett barn som visar intresse för en rockgrupp, men många av barnens föräldrar vill inte att detta intresse skall uppmuntras. Birgitta upplever speciellt att detta barn tycker musik- och sångsamlingarna är "fjantiga". Birgitta menar att en möjlighet att få med pojkarna i musiksamlingarna hade varit att ta tillvara på deras intressen och arbetat vidare med dem.

Ibland känner jag att när jag kommer med dessa sånger så tycker han att det är jätte fjantigt. Han satt ju och spelade luft gitarr och försökte göra det i sin värld. Och där finns fler killar speciellt en som är väldigt envis som verkar få med andra bara med en blick – ska inte jag ska inte du ungefär (...) Jag försöker få med killarna också men det är inte alltid så lätt. Tjejerna sjunger för glatta livet. Jag vet inte om det är något generellt, men jag får väl säga att tjejerna har lite lättare för glädjen i detta (...) Sen har vi ju vissa föräldrar som inte vill att vi ska uppmuntra intresset för denna rockgrupp, samtidigt som vi ska ta fasta på barnens intressen. Jag känner att vi kanske kunde ha gjort mer av det här temat (Birgitta).

Birgitta menar även att de förut oftare var på fortbildningar, då det var gott om pengar. Hon skulle vilja lära sig nya sånger eftersom hon menar att hon stagnerar och känner att hon inte har något nytt att ta till. Därför skulle hon vilja ha hjälp och stöd att komma vidare. Birgitta nämner även att hon känner sig inte ha tid att hitta sånger och arbeta om material, utan använder det som är färdigt och som sett likadant ut länge.

Det har blivit så mycket runt omkring som man också måste ta tag i och som tar tid, tiden räcker inte till. Det känns ibland som att de kan vara boven i dramat en del. Den lilla planeringstiden man har räcker inte till (Birgitta).

4.5.1 Analys

Analysen visar att lärarna ute på fältet upplever hinder i genomförandet av arbetet med musikaktiviteter i förskolans verksamhet. Dessa hinder skiljer sig åt men alla lärare ger uttryck för hinder som tid, pengar, kompetensutveckling och kunskap. Boel menar att hon inte upplever några hinder men genom att tolka hennes svar visar analysen att deras arbetssätt faktiskt kan hindra barnens musikaliska utveckling, detta då de som pedagoger upplever att deras egna musiksamlingar kan vara tråkiga eftersom de ofta sjunger samma sånger på samma sätt. Denna negativa känsla kan uppfattas av barnen och på så sätt blir samlingen ett hinder istället för en möjlighet. Denna upplevelse och känsla hos Boel kan i sin tur bero på okunskap av variation. Boel tänker eventuellt på variation inom musik som så att de menar variationer av sånger i samlingarna, medan det även går att variera själva sången i sig genom att sjunga dem på olika sätt.

Genom analysen visar Annies och Annikas svar att inte kunna använda instrument i musiksamlingar. Detta kan vara hinder relaterade eventuellt till brist på kunskap och stöd från andra, då de nämner att de skulle vilja använda instrument i musiksammanhang men ändå inte gör det. Det kan även vara som

Annie nämner att hon själv aldrig fick spela instrument som liten, vilket hon upplever som ett hinder idag då hon inte vet hur hon skall agera eller använda instrument. Vilket innebär att vuxna personer kan hindra barn i deras musikaliska utveckling, genom att inte tillhandahålla instrument och låta dem pröva på.

4.6 Sammanfattning och huvudresultat

Det är vanligt förekommande att musik först och främst kopplas samman med sång eller instrument och inte så ofta med rörelse och rytmik. Musikaktiviteterna ute på förskolorna innehåller även mycket stillasittande. När lärarna har musik så sjunger de och när de har rytmik så har de rörelser kombinerat med instrument och sång. Istället borde musiksamlingarna involvera mera rörelser då barnen faktiskt lär sig på det sättet. Det är lärarnas erfarenheter som styr vad barnen i sin tur får för erfarenheter, exempelvis om läraren menar att denne inte kan utöva instrument och inte introducerar det i barngruppen kan det få till följd att barnen inte får komma i kontakt med dessa. Många lärare har ett syfte med musikaktiviteterna men inte alla har ett mål. De mål som lärarna nämner är till stor del att använda musiken som ett medel att nå andra erfarenheter och inte att använda musik som ett mål i sig.

5. Diskussion

Denna del har jag valt att dela in under två rubriker; *Metoddiskussion* och *Resultatdiskussion*. Resultatdiskussionen har även delats in tre rubriker; *Lärarnas egna musikintressen och synen på sin egen musikalitet*, *Musikarbetet i praktiken* samt *Upplevelser av möjligheter och hinder med planerade musikaktiviteter*.

5.1 Metoddiskussion

Undersökningarna menar jag har gett mig de svar jag behövt för att kunna finna svar på problemformulering och problemprecisering. Jag upplever informanternas svar som givande och ärliga eftersom de hela tiden var positivt inställda till studien och pratade kring ämnet med entusiasm och glädje. Valet av intervju och observation som metod har jag dock delade meningar om. Vad gäller intervju som metod har jag i stort sett bara positiva upplevelser. Genom intervjuerna fick jag svar på mina problempreciseringar då syftet var att få fram lärarnas upplevelser och tankar kring arbetet med musik i den pedagogiska verksamheten samt få en djupare förståelse och bakgrund till deras agerande och ställningstaganden. Denscombe (2000) menar att när en forskare behöver få in empiri där bland annat människors åsikter, erfarenheter och uppfattningar skall framkomma är intervjun den bästa metoden att få fram sådan information, vilket har fungerat bra. Trots att jag redan innan hade förberett frågor som skulle besvaras var det svårt att hålla sig till dessa, eftersom musikämnet är så väldigt stort var det svårt att fokusera. Observationerna var tänkta att användas som komplement till intervjuerna på så sätt att jag skulle börja observera för att få något konkret att relatera till under intervjun, men även för att få en uppfattning om och i vilken utsträckning lärarna upplevdes göra som de sade sig mena. Dock skulle jag ha avsatt mera tid på observationerna eftersom jag nu i efterhand känner att en timmes observation inte gav så mycket relaterat till problempreciseringar och syfte. Från början var det tänkt att jag skulle observera i ungefär tre timmar på varje avdelning, men på grund av väderomslag planerade jag om och tiden avsatt till observation förkortades till en timme. I vilket fall upplevde jag inte respondenterna som obekväma i situationen, men däremot att det till viss del var svårt dem att prata utifrån sig själva. De pratade gärna om avdelningens, arbetslagets eller förskolans syn i stort.

Om jag gjort om studien skulle jag ha använt samma metoder men utökat observationerna och gjort flera stycken. Jag hade även velat göra fler intervjuer och då valt informanter slumpvis, men på grund av den knappa tid till undersökning var detta inte möjligt denna gång.

5.2 Resultatdiskussion

5.2.1 Lärarnas egna musikintressen och synen på sin egen musikalitet

Lärarna ger uttryck för att känna sig okunniga och inte nämnvärt musikaliska. Det som krävs är att inte känna prestation eller krav på att kunna använda exempelvis instrument på ett visst sätt eftersom barnen inte ser detta som det viktigaste i sitt upptäckande. De ser hellre till det faktum att de får lov att pröva, experimentera och utforska samt att lärare gör barnen medvetna på och erkänner att de inte kan allt, utan att de är där för att utforska och pröva tillsammans med barnen, vilket i sin tur kan leda till att barnen känner att de kan, att de vågar och inte känner press på att det skall genomföras på ett bestämt sätt eller låta på ett sätt för att vara bra. Sedan kan lärarna tillsammans med barnen efterhand ta initiativ till att spela olika instrument samtidigt, lyssna på varandra, spela och sluta genom givna tecken med mera. Det behöver inte göras så invecklat och svårt, huvudsaken är att lärarna slappnar av, vågar släppa fram barnen mer, vågar pröva själva samt visar entusiasm och intresse för barnens nyfikenhet (Björkvold 2005). Det som ligger till grund för detta konstaterande är även det faktum att barn lättare lär genom att själva få pröva och utforska (Calissendorf 2005). I forskningsbakgrunden poängteras det att musik är en helhetsupplevelse som involverar kropp, känsla, syn och hörsel (Björkvold 2005) men att de vuxna i vår kultur idag tappat denna helhetsupplevelse i musiken, vilket medför att barnen vill upptäcka och arbeta med musiken på ett sätt och lärarna på ett annat (Uddén 2004). Vilket jag även tycker mig se tendenser till i observationerna och genom intervjuerna.

5.2.2 Musikarbetet i praktiken

I studien framkommer det inte helt säkert att lärarna faktiskt vet hur de skulle kunna arbeta för att på bästa sätt stödja barnens utveckling. Detta eftersom de, i både spontana och planerade aktiviteter, oftast sitter still, sjunger och gör finmotoriska rörelser till sångerna. Vilket innebär att de inte rör sig grovmotoriskt eller använder instrument i den utsträckning som barnen faktiskt behöver och kan om de ges möjlighet. Därför behöver lärare ute på fältet få information om hur de kan arbeta med bland annat rytmik och rörelser för att främja barnens totala utveckling. För att kunna arbeta med musik i sin barngrupp är det en fördel att läraren vet vad denne skulle kunna göra tillsammans med barnen, för att kunna genomföra arbetet på ett för barnen tillfredsställande och utvecklande sätt (Hammershøj 1997). Styrdokumentet för förskolan, Lpfö98 (Skolverket 2006), har endast mål att sträva efter och innehåller inga förslag på hur arbetet skall genomföras i praktiken. Därför använder lärarna sig av sina egna

erfarenheter och baserar arbetet på dessa, för att på vad de anser vara bästa sätt utifrån egna idéer och kunskaper, utveckla barnens musikaliska förmåga med allt vad det innebär. Detta kan dock genomföras på ett så mycket bättre sätt om de får stöd och hjälp, både genom fortbildning och i grundutbildning med förslag och även instruktioner på hur de kan arbeta. Lpfö98 (Skolverket 2006) ställer från och med den förste juli 2011 krav på utvärdering och reflektion, vilket eventuellt kan medföra att lärarna blir mer uppmärksamma på hur de arbetar och faktiskt kan utveckla de planerade musikaktiviteterna, då det genom utvärdering och reflektion faktiskt även ställs större krav på planering och genomförande.

Ingen av lärarna i undersökningen arbetar med musik i barngruppen på så sätt att de lyssnar efter höga och låga toner, tempo, styrka i musiken eller pauser och tystnad, något som enligt forskning kan medföra att barn och ungdomar intar en passiv lyssnarroll och inte reflekterar över musiken i sig (Winnberg, 1990; Sundin, 1979; Asplund Carlsson m.fl., 2008). Genom att lyssna efter dessa olika delar, reagera på dem genom dans eller genom att rita till musiken för att sedan prata om dessa upplevelser med barnen. Genom reflektion kring upplevelsen kan barnen få en förståelse för att vi upplever olika saker, uttrycker oss på olika sätt och därför få en bättre förståelse för både sig själva och andra. I forskningsbakgrunden har det poängterats att musik inte handlar om prestation utan om sång, kroppsrörelse och glädje (Björkvold 2005). Att lyssna efter olika moment i musiken har betydelse för upplevelse och förståelse av den, då musik både framställs av någon som vill framföra ett budskap, men även tolkas av den som lyssnar genom personligt intryck och uttryck, till en helhet (Jederlund 2002).

I undersökningen framkom det att cirkelformen är den vanligaste arbetsformen vid samlingarna på förskolorna. Ringen är en viktig form vid samlingar eftersom den avskärmar rummet utanför vilket gör att både barn och vuxna koncentrerar sig bättre på vad som sker i samlingen. Genom cirkelformen är det även lättare att ha ögonkontakt med varandra och alla kan turas om att vara i fokus (Hammershøj 1997; Hallin 1982).

Resultatet precis som forskningsbakgrunden visar att musiken oftast används som redskap i förskolans verksamhet i syfte att utveckla annat än kunskap om musik i sig (Asplund Carlsson m.fl. 2008; Björkvold 2005) och lärarna menar att det är lättare för barnen att lära om de sjunger och samtidigt gör rörelser till som visar orden. Lärarna på fältet uttrycker själva att de gärna sjunger för att känna glädje och gemenskap med varandra, att barnen skall slappna av, lära sig rörelser, rumsuppfattning, kroppsuppfattning, motorik och matematik. Det framkommer även av en lärare att deras mål med musikaktiviteter är att låta barnen pröva på instrument och olika sorters musik, samt av en annan att

barnen skall börja sjunga och sluta samtidigt för att det skall låta fint, men denne lärare nämner även att hon hört talas om att rytmen inför läs- och skrivinläringen tränas med musikens hjälp. De två sistnämnda anledningarna, att pröva på olika sorters musik samt betydelsen för rytmen inför läs- och skrivinläringen är inte det första som lärarna nämner eller har enad uppfattning om, vilket får mig att känna att de eventuellt berättar det just för det faktum att det är betydelsefulla aspekter i musikaktiviteter. Samtidigt visar det även på en förståelse från lärarnas sida för vad barnen faktiskt har för nytta av musiken om de nu inte ser musiken som mål i sig, så är den i alla fall ett stöd för språkinläringen. En anledning som gör att lärarna på fältet inte arbetar med musiken som mål i sig, kan beror på att musik är ett så stort ämne som är svårt att greppa helt och som bara nämns till viss del i högskoleutbildningarna, om musik inte väljs som specialisering vill säga. Det kan även bero på att lärare inte håller sig uppdaterade och tar del av ny forskning, utan försöker minnas vad de lärt sig i utbildningen, men även på det faktum att många ställer höga krav på sig själva som lärare, faktiskt så höga krav att de blir hämmade i sin arbetsuppgift. Lärarna i studien upplevs vara av den uppfattningen att musik är ett ämne som inte behöver planeras eller skrivas ner, då det är ett lätt tillgängligt redskap som alltid går att använda. Då är ju frågan om det verkligen behövs mål och syfte med aktiviteterna? Om lärare har mål och syfte med allt de gör, var tar då det spontana lärandet vägen?

5.2.3. Upplevelser av möjligheter och hinder med planerade musikaktiviteter

Som redan nämnts ett flertal gånger är musik ett stort ämne med många möjligheter, som exempelvis gemenskap, glädje och ett arbetssätt att lätt fånga barnens intresse genom. Dock framkom även en del hinder. Ett hinder är exempelvis att begreppet musikalitet tolkas på olika sätt beroende på vem som berättar om det, men även det faktum att musikalitet ses som en form av medfödd förmåga, i den uppfattningen att vissa kan och andra inte (Uddholm 1994). Istället bör läraren se till vad denne kan utföra i det pedagogiska arbetet med barnen, och även ”erkänna” sina ”brister” för dem så att inte de i sin tur tror och känner krav att de måste kunna allt för att vara bra eller ens våga pröva på olika saker (Hammershøj 1997). Hinder som även framkommit i både undersökning och forskningsbakgrund är brist på pengar och tid, kompetensutveckling och kunskap, självförtroende och att våga. Dessa hinder försvinner inte för att lärarna konstaterar att de finns, men detta konstaterade ger dem dock möjlighet att förändras och ändra sitt arbetssätt och sin inställning. Gör de dessa hinder till möjligheter och istället använder de redskap de har, inte ställer så fruktansvärt höga krav på sig själva i att vara tillräckligt bra eller duktiga, utan istället vågar utforska och pröva tillsammans med barnen på deras villkor kommer arbetet med musik att utvecklas i positiv riktning. I studien framkom det att två av lärarna upplevde pojkar och flickor intressera sig för musik olika mycket och på olika sätt. Flickorna verkade vara mer intresserade av musiksamlingar än pojkarna (Sundin 1979) där en orsak kan vara att

musiksamlingar upplevs flickiga (Cederberg-Orreteg, Ekdahl & Fagius, red. Fagius 2009). Det faktum att det endast både arbetar kvinnor och att det är kvinnor som håller i musiksamlingarna kan göra att pojkarna inte visar det engagemang lärarna är ute efter. Pojkarna behöver eventuellt utöva musik på annat sätt än flickorna och sjunga andra sånger, därför kunde det kanske vara en idé att dela pojkar och flickor åt, där varje grupp kan sjunga och spela på sitt sätt, utan att upplevas störande eller som hinder för varandras engagemang och intresse (Calissendorf 2005). Pojkarna kräver kanske lite häftigare sånger och mera luftgitarrspel.

Alla lärare kan skapa bättre förutsättningar för barnens utveckling inom musik, men behöver lägga ner olika mycket tid och energi på träning för att lära detta. Det är här problemet till viss del ligger. Det kvittar vad läraren gör och använder för om inte denne tycker det är roligt eller ser någon mening i det själv, ger det inte barnen någon glädje eller inspiration. Samtidigt bör alla barn i förskolan introduceras för instrument, inte i det faktum att de ska lära sig spela, utan att de skall få en chans att pröva. Alla är intresserade av musik, i olika grad givetvis och alla kan påverkas och utvecklas inom just det område de har intresse för, antingen på egen hand eller med hjälp av någon eller några andra. I förskolans verksamhet är det lärarna som kan ge barnen förutsättningar för detta genom att låta barnen spela på instrument, använda sånger, beroende på syftet samt arbetssätt med musikaktiviteterna.

I undersökningen ger en lärare uttryck för att de har mer tankar med musikaktiviteterna än vad barnen förstår och att det är mycket de ger dem som barnen kanske inte reflekterar över. Här kan bristen i reflektion tillsammans med barnen vara en anledning vilken är en stor del av meningen med musikaktiviteten ur språkligt perspektiv (Jederlund 2002). I vilken utsträckning ges barnen möjligheter att berätta kring sina upplevelser efter att de upplevt musik? När skall lärarens fråga dem? Skall läraren fråga varje gång? Hur skall läraren formulera sig? Förstår barnen frågan ”Vad har du lärt dig idag?”? Oavsett hur läraren väljer att samtala med barnen kring upplevelserna menar Jederlund (2002) att det viktigaste är att barnen får berätta vad de upplevt och känt i musikupplevelsen. Pramling (2009) menar att reflektion är betydelsefullt eftersom rörelse och danser är icke-verbala och kräver samtal eftersom barnen på så sätt görs medvetna om vad de gör och hur de kan utveckla sina rörelser genom att tala om dem. Pratar läraren inte med barnen efter musiksamlingarna är det inte säkert att de egentligen förstår vad de gjort, känt och upplevt.

De ålders relaterade faserna vad gäller barnens musikaliska utveckling i forskningsbakgrunden är inget som lärarna i studien talar om. En anledning till detta kan vara att barnen redan är indelade åldersmässigt i grupper, *småbarnsavdelning* respektive *syskonavdelning*, och att de i dessa grupper

delas in även ytterligare åldersmässigt och inte mognadsmässigt. Detta verkar vara något lärarna gör utan att reflektera nämnvärt över det faktum att istället se till individerna i barngruppen och dela in dem efter vad varje barn behöver och ger intresse för.

5.3 Förslag på vidare forskning

Något som jag finner intressant att studera vidare efter att ha genomfört denna studie är att se om musikaktiviteter skiljer sig åt beroende på olika pedagogiska inriktningar samt huruvida de gör det och varför. Något som även kommit upp för reflektion under studiens gång är genusfrågan vid planering av musiksamlingar, både hos personalen eftersom samtliga i studien är kvinnor men även i förhållande till barnen då flera lärare uttrycker ett omedvetet förhållningssätt till bland annat sånger och luftgitarrövningar.

6. Sammanfattning

Studien är av kvalitativ form och syftet är att belysa vilka möjligheter och hinder lärare upplever sig stöta på i planering och genomförande av musikaktiviteter i förskolans verksamhet. Studien har till största delen inspirerats av ett sociokognitivt synsätt.

I forskningsbakgrunden har jag lyft och förklarat musikens ursprung där ordet *ngoma* nämns, och ser musik som ett helhetsbegrepp som involverar både kropp, hörsel, syn och känsla och består av rörelse, ljud, puls/rytm och personligt intryck/uttryck. Denna helhet finns hos barn men inte hos vuxna. Forskning visar även att ordet *musikalisk* uppfattas olika beroende på personers olika bakgrunder, kunskaper och intressen. Barns musikaliska utveckling, detta relaterat till ålder, rytmik och rörelse, musikinstrument, sång, pedagogers förhållningssätt till musik samt musikens värde som mål eller medel, tas även detta upp.

I forskningsbakgrunden har det framkommit att musik inte används som mål i sig i speciellt stor utsträckning, utan som redskap för att utveckla andra förmågor och kunskaper. Musik har även ett egenvärde, vilket vi vuxna ofta prioriterar bort. Lärares egna intressen, erfarenheter och kunskaper har stor betydelse för vad barnen i sin tur utvecklar för kunskaper och fokus i aktiviteterna har stor påverkan på barnens utveckling.

Undersökningen är en så kallad fallstudie där fyra lärare på fyra olika avdelningar samt på två olika förskolor observerats och intervjuats. Intervjuresultatet visar att det finns många olika sätt att arbeta med musik, vilket även observationerna stödjer. På grund av personers egen syn på sin kunskap uppfattas musik på olika sätt och innebär olika för olika personer, vilket betyder att olika aspekter inom området fokuseras.

7. Referenser

- Asplund Carlsson, M. Olsson, B. Pramling Samuelsson, I. Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2008) *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans* Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag
- Bjurwill, C. (2001) *A, B, C och D – vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser* Lund: Studentlitteratur AB
- Björkvold, J-R. (1979) *Barnesangen – vårt musikaliska morsmål* Norge: J.W. Cappelens forlag AB
- Björkvold, J-R. (2005) *Den musiska människan*. RUNA FÖRLAG
- Bohlin, U. (2009) *Rytmik, en pedagogisk metod*. (Elektronisk) Tillgänglig: www.forskoleforum.se/article.asp?contentID=859 [Åtkomstdatum: 2010-09-04]
- Bonniers svenska ordbok (1988) Uppslagsord: Grundrytm
- Calissendorf, M. (2005) *Om man inte vill spela – då blir det jätte svårt* (Avhandling) Örebro Universitetet
- Codex (2010) *Regler och riktlinjer för forskning*. (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/manniska2.sthtml> [Åtkomstdatum: 2010-11-01]
- Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken – för småsakliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Fagius, G. ((red.) 2009) *Barn och sång – om rösten, sångerna och vägen dit*. Lund: Studentlitteratur AB
- Friskispressen, Sökord: Mini-röris. (Elektronisk) Tillgänglig: www.friskispressen.se/fp4-06/html/miniroris.html [Åtkomstdatum: 2010-12-14]
- Hallin, M. (1982) *Musik är utveckling: om musikens roll i specialpedagogik och terapi*. Stockholm: Utbildningsradion
- Hammershøj, H. (1997) *Musikalisk utveckling i förskoleåldern*. Lund: Studentlitteratur
- Jederlund, U. (2002) *Musik och språk – ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Stockholm: RUNA FÖRLAG
- Leksaker för barn* (2010) Sökord: Sångpåse (Elektronisk) Tillgänglig: <http://leksakererbarn.se/leksakersangpase.htm> [Åtkomstdatum:2010-12-20]
- Nationalencyklopedin (2010) Sökord: Folkmusik. (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.ne.se/folkmusik> [Åtkomstdatum: 2010-12-14]
- Nationalencyklopedin (2010) Sökord: Musik. (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.ne.se/musik> [Åtkomstdatum: 2010-11-18]

Nationalencyklopedin (2010) Sökord: Musikinstrument (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.ne.se/musikinstrument> [Åtkomstdatum: 2010-11-18]

Nationalencyklopedin (2010) Sökord: Workshop (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.ne.se/workshop> . [Åtkomstdatum: 2010-12-14]

Patel, R. & Davidson, B. (1991) *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Pramling, N. (2009) *Gestaltande rörelser i förskolan*. (Elektronisk) Tillgänglig: www.forskoleforum.se [Åtkomstdatum: 2010-11-19]

Sheridan, S. (2007) *Att skapa förutsättningar till rörelse i förskolan*. (Elektronisk) Tillgänglig: www.forskoleforum.se/article.asp?contentID=332 [Åtkomstdatum: 2010-09-04]

Skolinspektionens kvalitetsgranskning (Påbörjad 2010-02) *Musik i grundskolan*. (Elektronisk). Tillgänglig: <http://www.skolinspektionen.se/sv/Kvalitetsgranskning/Skolinspektionen-granskar-kvaliteten-musik-i-grundskolan> [Åtkomstdatum: 2010-12-17]

Skolverket (2006) *Lpfö98* (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.skolverket.se>

Skolverket (2010) *Lpfö98* reviderad upplaga. (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.skolverket.se>

Skolverket (2010). Sökord: Musik, (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sk/d/2503/a/13875/func/a/amnesplan/id/MU/titleId/Musik> [Åtkomstdatum: 2010-11-23]

SOU (1992:94) *Skola för bildning* Stockholm: Utbildningsdepartementet

Soundwell (2010) Sökord: Rytmikägg (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.lata.nu> [Åtkomstdatum: 2010-12-19]

Sundin, B. (1979) *Barnets musikaliska värld*. Lund: Liber Läromedel

Sundin, B. (1995) *Barnets musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber Utbildning AB

Säljö, R. (2006) *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Uddén, B. (2004) *Fröbel och det musiska lärandet*. (Elektronisk) Tillgänglig: www.lararnasnyheter.se/fotnoten/2004/01/29/frobel-musiska-larandet [Åtkomstdatum: 2010-09-01]

Uddholm, M. (1994) *Pedagogen och den musikaliska människan*. Mölndal: Musikförlaget Lutfisken AB

Wallerstedt, C. (2009) *Lyssna på musik och lära om musik* (Elektronisk) Tillgänglig: www.forskoleforum.se/data/files/pdf/lara_lyssna.pdf [Åtkomstdatum: 2010-11-19]

Winnberg, L. (1990) *Våga skapa musik* Stockholm: Utbildningsförlaget

4 intervjuer

Bilaga 1: Intervjufrågor

1. Vilken utbildning har du?

- Hur länge har du arbetat som pedagog?
- Har du studerat musik?
- Beskriv din relation till musik!
- Beskriv din musikaliska förmåga! (Vad anser du att du kan gällande musik i det pedagogiska arbetet med barnen?)

2. Vilken ålder är det på barnen i er grupp?

- Hur många barn finns i gruppen?

3. Berätta om musikens roll i er verksamhet och beskriv hur ni arbetar!

- Vad sjunger ni?
- Hur många är ni vid musikaktiviteterna?
- Var befinner ni er?
- När har ni musik?

4. Används musik vid andra tillfällen än vid musik- och sångstunder?

- Varför använder ni musik just här? Om nej, vilken är tanken bakom det beslutet?

5. Hur ofta har ni musik?

- Anser du det vara tillräckligt?
- Skulle ni vilja ha musik oftare? Mer sällan? Varför?

6. Vem är det som håller i musikaktiviteterna? Vilken är tanken bakom det beslutet?

7. Vem är det som planerar musikaktiviteterna? Vilken är tanken bakom det beslutet?

8. Hur ser förskolan på musikens roll i verksamheten?

- Vad är er uppfattning om musikens betydelse för barnen?
- Beskriv dina pedagogiska målsättningar med detta!

9. Beskriv hur du uppfattar barns lärande! I vilket syfte har ni musik? Vad är tanken bakom?

10. Vilken roll har musiken i er skolplan? Lokala arbetsplan?

11. Hur upplever du att barnen ställer sig till användningen av musik?

12. Upplever du att det finns saker du skulle vilja göra, men inte kan?

– Möjligheter? Hinder?

13. Skulle du vara intresserad av fortbildning gällande musik i den pedagogiska verksamheten?

Bilaga 2: Observationsschema

Planerad musikaktivitet:		
– Tid – Plats – Antal barn – Antal vuxna		
Hjälpmedel:		
– Instrument – Övrigt		
Utformning:		
– Sittande - Stående – Form - Övrigt		
Pedagogens beteende:		
Spontana musikaktiviteter:		
– Vilket sammanhang?		

