



LUNDS UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö

Masteruppsats 30 hp

Vårterminen 2024

Musikpedagogik

Stina Wennberg

## Att uttrycka musik tillsammans

En musikpedagogisk studie om sångsamlingen i förskolan och dess förhållande till musik, musikalisk kommunikation och språk

Handledare: Maria Becker Gruvstedt



**Titel:** Att uttrycka musik tillsammans - En musikpedagogisk studie om sångsamlingen i förskolan och dess förhållande till musik, musikalisk kommunikation och språk

**Title in English:** Expressing music together - A music education study on the preschool Singing time and its relationship to music, musical communication and language

## **Abstract**

The study investigates how educators and children in preschool communicate about music. The purpose of the survey is to find out what kind of language and which words are used in the music work at the preschool, primarily when they sing together in *Singing time* and how Singing time is organized. The implementation of the study is based on two different ways of collecting data, observations and qualitative interviews. The observations were conducted when children and educators sang together in the preschool. The pedagogues, who lead the song participated in the qualitative interviews.

The results show that the activity of *Singing time* in preschool has a broader content than just singing and music. The pedagogues are adept at capturing and confirming the children's linguistic initiatives and their questions and reflections in a broad subject area, but not to such a great extent in the subject of music. The pedagogues in the study are all competent in guitar playing and singing but have not built up their musical knowledge and confidence during their education or in their work at the preschool. The children's musical learning takes place in both the *Singing time* and in the preschool's other activities, but the pedagogues are not always aware of this or do not have the language for how to describe the children's musical education and development.

Keywords: Eurhythmics, music education, musical language, preschool, Singing time

## **Sammanfattning**

Studien undersöker på vilket sätt pedagoger och barn i förskolan kommunicerar kring musik. Syftet med undersökningen är att ta reda på vilka ord och begrepp som används i musikarbetet på förskolan och primärt i sångsamlingen och hur sångsamlingen organiseras. Genomförandet av studien utgår från två olika sätt att samla in data, observationer och kvalitativa intervjuer.

Sångsamlingarna på förskolan observeras och de pedagoger som leder sångsamlingen deltar också i de kvalitativa intervjuerna.

Resultatet visar att sångsamlingarnas funktion i förskolan har ett bredare innehåll än enbart sång och musik. Pedagogerna är skickliga på att fånga upp och bekräfta barnens språkliga initiativ och deras frågor och funderingar utifrån en bred ämneskompetens men inte i så stor utsträckning när det gäller initiativ kring musikämnet. Studiens pedagoger är alla kompetenta inom gitarrspel och sång men har inte byggt upp sitt musikaliska kunnande och självförtroende under sin utbildning eller i sitt arbete på förskolan. Hos barnen sker det ett musikaliskt lärande i både sångsamlingen och i förskolans övriga aktiviteter men pedagogerna är inte alltid medvetna om detta eller har inte vokabulären för att kunna beskriva och visa på barnens musikaliska bildning och utveckling.

Nyckelord: Förskola, musikaliskt språk, musikpedagogik, rytmikpedagogik, sångsamling

## Innehåll

<b>1. Inledning och bakgrund.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Syfte och forskningsfrågor.....</b>	<b>3</b>
<b>3. Litteratur och tidigare forskning .....</b>	<b>4</b>
3.1 Musikens plats i svenska förskolor .....	4
3.2 Musiken och förskolläro-utbildningarna.....	6
3.3 Musikpedagogiska perspektiv i praktiken .....	8
3.4 Musikdidaktiska och musikspråkliga perspektiv .....	10
3.5 Sammanfattning .....	13
<b>4. Teori.....</b>	<b>15</b>
4.1 Lärande i ett sociokulturellt perspektiv.....	15
4.2 Variationsteori och Utvecklingspedagogik .....	18
4.3 Bildning.....	19
4.4 Musikalitet .....	19
<b>5. Metod .....</b>	<b>21</b>
5.1 Metodologiska överväganden .....	21
5.2 Två metoder för datainsamling, observation och kvalitativ intervju .....	23
5.2.1 Observation .....	24
5.2.2 Kvalitativ intervju .....	25
5.3 Studiens design .....	25
5.3.1 Urval och informanter .....	26
5.3.2 Presentation av förskolorna.....	26
5.3.3 Datainsamling.....	27
5.4 Analys .....	27
5.5 Kvalitet och etiska överväganden .....	29
5.5.1 Tillförlitlighet .....	29
5.5.2 Ärlighet, respekt och ansvar.....	30

<b>6. Resultat .....</b>	<b>31</b>
6.1 Fyra perspektiv på sångsamlingen .....	31
6.1.1 Sångsamlingens språk .....	31
6.1.2 Sångsamlingen som verktyg att organisera barngruppen.....	35
6.1.3 Sångsamlingen som bildning och allmänbildning .....	37
6.1.4 Sångsamlingen som gemensamhetsskapande aktivitet .....	39
6.2 Pedagog, kollegorna och musiken.....	40
6.2.1 Utbildning och eget intresse .....	40
6.2.2 Att känna ansvar för sångsamlingen.....	41
6.2.3 Musikalisk medvetenhet.....	42
6.3 Sammanfattning .....	43
<b>7. Diskussion.....</b>	<b>45</b>
7.1 Resultatdiskussion.....	45
7.1.1 Sångsamlingens språk .....	45
7.1.2 Det pedagogiska samtalet och arbetet kring musik.....	46
7.1.3 Sångsamlingen och musiken i förhållande till barngruppen .....	47
7.1.4 Alternativa sångsamlingar .....	48
7.1.5 Att utbilda i musik och musikaliskt språk i förskollärarytbildningen .....	50
7.2. Slutsatser .....	51
7.3. Metoddiskussion .....	52
7.4 Vidare forskning.....	53
<b>Referenser: .....</b>	<b>55</b>
<b>Bilagor.....</b>	<b>59</b>

# 1. Inledning och bakgrund.

Under de senaste åren har jag fått möta arbetet med musik i förskola på många olika sätt. Jag har haft möjligheten att arbeta som musiklärare på flera förskolor, som projektledare i musikprojektet Rösträtt och som förskollärarytbildare vid ett par lärosäten i Sverige. I de olika rollerna har jag haft förmånen att möta förskolor där musiken får ta plats, men jag har också träffat på förskolor där musiken inte är en naturlig del av vardagen med barnen. Rösträttprojektet startade som ett projekt med medel från Allmänna arvsfonden. Projektet syftar till att stärka sångrösten både hos barn och vuxna och arbetet med musik och demokrati i förskolan (Holmberg, 2014b). I arbetet inom Rösträttprojektet mötte vi förskolor och förskollärare som valt att delta projektet och därmed tagit ett steg för att främja musiken i förskolan. Men det fanns flera olika anledningar för pedagoger i förskolan att delta i projektet. Det fanns både de redan musikintresserade pedagogerna som ville fördjupa sig i musikämnet och de som inte alls kände sig hemma i att arbeta med musik och sång.

De pedagoger jag mött genom mina olika roller i förskolan har alla haft sina egna känslor och tankar inför att undervisa i musik. Min uppfattning är att de som känner sig bekväma med att undervisa i musik har en musikalisk grund som de byggt innan de utbildade sig för att arbeta i förskolan. Lindgren och Ericson (2013) har genomfört en intervjustudie med förskollärare om deras erfarenheter från sin utbildningstid. Den ger en bild av att musikutbildningen vid lärosätena skapar en kultur där förskollärare kan visa på sina bristande musikkunskaper i barngruppen för att öka barnens trygghet i arbete med musik. Konsekvensen av en sådan kultur är att barnen saknar goda musikaliska förebilder och att musikämnet nedvärderas. Monica Frick Alexandersson (2021) visar också på en omsorgskultur i musikämnet på förskollärarytbildningarna där lärarutbildare väljer att inte kommentera det som inte fungerar under en redovisning i musik för att inte sära eller skada det musikaliska självförtroendet hos blivande pedagoger.

Vi som arbetar med musik i förskolan och förskollärarytbildningarna skulle kunna förändra denna kultur och istället visa på, och utveckla, de musikaliska styrkorna. Samtidigt önskar förskollärare ett tydligare språk att använda i sin musikundervisning (Lagerlöf & Wallerstedt, 2018). Förskollärarna i studien saknar ett sätt att samtala om musik tillsammans med barnen och en vokabulär för att visa barnen på musikens delar och element. Ett utvecklat musikspråk skulle

kunna vara en väg att hjälpa oss som arbetar med musik i förskolan att bli tryggare och språkligt tydligare i musikämnet både kollegor emellan och tillsammans med barnen.



## 2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka det språk som pedagoger i förskolan använder i arbetet med musik. Ett mål är att fördjupa kunskapen om vilka ord och begrepp från musiken som förekommer i arbetet med barnen i lärandesituationer och i det kollegiala samtalet på förskolan. Studiens huvudfokus ligger i att undersöka arbetet med förskolornas sångsamlingar då detta är en av de aktiviteter där musiken har en naturlig plats. För att kunna skapa en bredare kunskap om arbetet med musik på förskolan (där språket är en del) blir det också intressant att undersöka hur arbetet med sångsamlingarna organiseras samt vilka arbetsätt och hjälpmedel som påverkar arbetet med musik på förskolorna. Studien avgränsas till den svenska förskolekontexten.

Syftet är också att undersöka på vilket sätt pedagogerna har förvärvat den musikaliska kunskap som de använder i arbetet. Det är även intressant att undersöka eventuella samband mellan pedagogernas syn på de egna musikaliska kunskaperna och deras förhållningssätt till undervisning i musik på förskolan. Utifrån ovanstående syftesbeskrivningar framträder följande forskningsfrågor:

- Hur samtalar pedagogerna om musik tillsammans med barnen?
- Vilken typ av språkbruk och vilka ord och begrepp används för att tala om musik med barnen i en sångsamling?
- På vilket sätt organiseras arbetet med sångsamling på förskolan?
- Hur beskriver pedagogerna det kollegiala samtalet om musik i förskoleverksamheten?
- Hur ser pedagogerna på sitt eget arbetsätt och det språkbruk som används i sångsamlingarna på förskolan?

### 3. Litteratur och tidigare forskning

I kapitlet presenteras tidigare forskning inom området musik i förskola. Kapitlet inleds med förskolans transformering genom dess förändrade roll i utbildningssystemet och dess olika läroplaner. Därefter följer olika studier i och omkring musikämnet och musikundervisningen i förskolläraryrket. Slutligen presenteras olika praktiska, pedagogiska och didaktiska perspektiv utifrån forskning och litteratur kring förskollärarens arbete med musik, språk och sångsamlingar på förskolan.

#### 3.1 Musikens plats i svenska förskolor

Musik, gemensam sång och sångsamlingar har i stort sett alltid funnits i förskolan. Under förskolans utveckling de senaste 35-40 åren har kunskapsinnehållet för musikämnet formulerats i olika styrdokument från *pedagogisk program för förskolan* (Socialstyrelsen, 2020) till Lpfö 18 (Skolverket, 2018). Under samma period har synen på lek, kunskap och undervisning förändrats vilket har gjort att även synen på musikens roll och plats i förskolan har förändrats (Söderman & Riddersporre, 2012). 1985 beslutade riksdagen om att ta fram ett program för förskolans verksamhet och 1987 kom Socialstyrelsen ut med en skrift som hette *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 2020). I skriften beskrivs riktlinjer för innehållet i förskolan där ”sång och musik” ligger som en underkategori till kultur. Musiken lyfts fram i texten bland annat som kulturarvsbärare och ett eget uttrycksätt. ”I förskolan ska barnen stimuleras att uppleva och iaktta omgivningens ljud och rytmer, att sjunga och använda rösten, lyssna på och själva göra musik. Gemensam sång och musik, danslekar och rytmik kan ge både glädje och gemenskap” (Socialstyrelsen 2020, s. 34). I texten beskrivs också vikten av en sångskatt, en lekfull dialog med personal och möjlighet att uppleva och samtala om levande musik. Förskolan blev en egen skolform 1996 och fick sin första läroplan 1998. I läroplanen från 1998 (Lpfö 98) står det att förskolan ska sträva efter att varje barn: ”utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama” (Lpfö 98, s.10). I förskolans läroplan läggs stor vikt vid barnets eget lärande och lust till detsamma. Utifrån Lpfö 98 handlar förskollärarens arbete om att ge barnen förutsättningar och möjligheter att erövra färdigheter, erfarenheter, och kunskaper. Lpfö 98 har reviderats ett par gånger och i revideringen från 2016 beskrivs de estetiska ämnena som både ”innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande” (Lpfö 98, 2016, s.7). Ingrid Pramling Samuelsson et al.

(2011) beskriver detta som dilemmat med estetiken i förskolan och frågar sig om estetiken då främst blir en metod för att undervisa i andra ämnen och inte som ett mål med eget innehåll. Synen på estetiken som både innehåll med egna mål och som metod för undervisning i andra ämnen inkluderas i nästa läroplan (Lpfö 18). I den nya läroplanen skrivs musiken också fortsatt ihop med flera andra estetiska uttryck men leken har fått en större, enskild plats och lyfts ut ur målformuleringen kring skapande och estetik: "Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla sin förmåga att skapa samt förmåga att uttrycka och kommunicera upplevelser, tankar och erfarenheter i olika uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans (Lpfö 18 s. 9)". Bim Riddersporre (2012) lyfter fram två aspekter i förskolans uppdrag i förhållande till musiken. Aspekterna utgår från att barnen har olika erfarenheter av musik med sig när de kommer till förskolan. Förskolan har en möjlighet att musikalisk komplettera det som barnen redan har med sig och kanske kunna erbjuda tillgång till instrument och musik som inte finns i hemmet. Förskolan kan också kompensera genom att se till att alla barn, oavsett vad som finns med hemifrån, får en gemensam musikalisk grund.

I läroplanstexten kring förskolans uppdrag återfinns musikämnet under rubriken Kommunikation & skapande. Här beskrivs delar av förskolans verksamhet som *undervisning* vilket är ett ord som inte funnits med i tidigare läroplaner. När förskolan gick in i skolans utbildningssystem skulle integrationen mellan de två skolformerna öka. Idag finns det mycket från den traditionella skolan som förskolan nu använder sig av, ett fenomen som har beskrivits som *skolifiering* av förskolan (Persson, 2017). Det finns flera sätt att se på en skolifiering av förskolan. Skolverkets utvärderingar 2004 och 2008 visar bland annat att verksamheten blivit mindre inriktad på barns lek och mer vuxenstyrd samtidigt som verksamheten är bättre anpassad till förutsättningarna och med tydligare inriktning på pedagogik (Persson, 2017). En som istället vill öka möjligheterna till barns lek i förskolan och även vill ha mer lek in i skolans värld är Jon-Roar Bjørkvold. Hans studier kring barns spontansång och musiska förmågor (Bjørkvold, 2009) visar på vikten av fri lek och möjligheten att få uttrycka sig via sina estetiska förmågor utifrån sina egna förutsättningar. Enligt honom är leken, där estetiken och de musiska förmågorna ingår, en förutsättning för lärande och utveckling för små barn. "Lek och sång har en dynamik som inte enbart är grundad i förnuftet, det vill säga de rymms inte inom bestämda begrepp och kategorier (Bjørkvold 2009, s. 43). Bjørkvold (2009) menar att skolan och undervisningsformerna skapar ett inlärningsbrott när barnen kommer till skolan och jämför det med när det blir obalans i ekosystemen i naturen. Barn lär utifrån ett helhetsperspektiv där lek, kropp, estetik och nyfikenhet är i symbios (Bjørkvold, 2009) men att skolan och sättet skolan undervisar på bryter upp helheten, eller som han beskriver det, ekosystemet.

## 3.2 Musiken och förskollärarytbildningarna

Musikundervisningen vid de olika förskollärarytbildningarna i Sverige ska samspela med förskolans läroplan, målen i musik och aktuell musikpedagogisk forskning. Men de måste också förhålla sig till den vardagliga verksamheten på förskolorna och dess reella förutsättningar i form av tid, personalresurser och ekonomi. Monica Lindgren och Claes Ericsson har forskat kring kursplaner och utbildningar i förhållande till samhället.

De estetiska ämnenas tradition i skolan som en del av elevernas samhälleliga och kulturella bildningsprocess, kan därmed sägas ha fått ge vika till förmån för mer personliga och hälsofrämjande ändamål. Eftersom aktiviteten och elevernas frigörelse ses som det mest centrala blir det därmed egalt hur objektet i sig framställs, det vill säga hur en bild, ett musikstycke eller en dans gestaltas. (Lindgren, 2006 i Lindgren & Ericsson, 2013 s. 3)

Här visar Lindgren på en förskjutning i musikämnet där det viktiga är att man uttrycker sig och inte kvalitén i resultatet. Lindgren och Ericssons studie (2013) om estetik i svenska lärartutbildningar mynnar ut i fyra legitimitetskonstruktioner med estetik: kvalitetsbegrepp, terapi och personlig utveckling, praktiska hantverkskunskaper och ämnesdidaktik, samt estetisk kompetens som kommunikation. De menar att det behövs mer tid för de estetiska ämnena i lärartutbildningarna för att förskollärarna ska få med sig relevant kunskap i musikämnet ut i arbetslivet. Pernilla Lagerlöf och Cecilia Wallerstedts (2018) studie pekar i samma riktning och de menar att blivande förskollärare behöver få de nödvändiga förutsättningarna att undervisa i musik. Även Anna Ehrlin tillsammans med Wallerstedt gör samma uttolkning av sina resultat i en studie kring musik och språk i förskolan. De visar på att förskollärarytbildningen idag behöver innehålla mer musik och framför allt över längre tid i utbildningen än i en enstaka kurs (Ehrlin & Wallerstedt, 2014). Läraryrket är ett av de yrken som hela tiden behöver ligga nära samhällsutvecklingen menar Ingrid Carlgren (2015). Detta ställer också krav på lärartutbildningarna och förskollärarytbildningarna att ge studenterna den undervisning de behöver för att arbeta utifrån aktuella läroplaner.

Lindgren och Ericsson (2012) har också gjort en studie som inriktar sig på förskollärarytstudenter och förskollärarytutbildare och innehåller ett antal intervjuer om deras musikundervisning och innehållet i den. I förskolans kontext har kvalitetsbegreppet inom musikarbete fått innebörden av att vara subjektivt och därmed svårt att nå enighet kring (Lindgren & Ericsson, 2012). Pedagogerna i studien uppfattade att barnen var osäkra och behövde känna sig tryggare i musiken. Strategin som beskrevs var då att ”blotta sina egna

bristande färdigheter för barnen” (Lindgren & Ericsson, 2012 s. 58). När detta kommuniceras till blivande förskollärare blir det legitimt att ha bristande musikkunskaper och läraren blir inte en musikalisk förebild. Detta kan eventuellt kopplas till en ny läraridentitet, där läraren snarare är handledare än kunskapsförmedlare. Det kan också utgå från ett ”alla kan sjunga”-perspektiv där blivande förskollärare får höra att det inte finns något rätt eller fel (Lindgren & Ericsson, 2012). Monica Frick Alexandersson (2021) visar i sin studie om förskolläraryrket att omsorgskulturen kan vara en bidragande orsak till ett sådant perspektiv. Läraryrket i musik som medverkar i hennes studie uttrycker en omsorg om studenterna som i flera fall visar upp en osäkerhet inför musikämnet: ”Många av studenterna är rädda för musikämnet och att mycket av uppdraget som läraryrket i musik handlar om att hjälpa studenterna att känna trygghet under lektionerna i musik” (Frick Alexandersson, 2021, s. 115). Frick Alexandersson menar att det här uppstår ett dilemma för läraryrket då konstruktiv kritik kring studenternas arbete i musik riskerar att sätta både den musikaliska kunskapsutvecklingen och det musikaliska självförtroendet på spel. Hon ser tendenser till att istället för att diskutera delar som behöver utvecklas till exempel hitta rätt sångtonart till gitarrspel fokuserar läraryrket på mer allmänna delar som exempelvis hur sången i fråga bör avslutas. Pendeln har svängt från att musik är ett bedömningsämne och musikalitet är något vissa ”bara har” till att ”det viktigaste är att våga”. Lindgren och Ericsson (2012) gör en koppling till samhället och uppmärksammar att dagens musikutövande i media med TV-program som Idol och talangjakter visar en helt annan bild där bedömning är en relevant del i musikutövandet och menar att barn i förskola på så sätt utsätts för dubbla budskap kring musik och musikalitet där båda ytterligheter har utmaningar och dilemman. Här blir dock förskollärares förmåga att reflektera kring konsekvenserna för barnen och hur detta påverkar deras förhållande till musik viktig. (Lindgren & Ericsson, 2012)

Maria Calissendorf ser förskollärares musikaliska roll i ett annat ljus i sin studie om förskolebarn och instrumentspel (Calissendorf, 2012). Här uppnås bäst resultat om en lärare med kompetens kring instrumentspel (oftast utifrån och inte någon i personalen på förskolan) undervisar både barn och pedagoger på förskolan som sedan övar tillsammans. Hon sammanfattar sina resultat med att konstatera att ”för att bedriva instrumentalundervisning på förskolan bör läraren vara snäll, personalen bör inta föräldrarnas roll genom att öva med barnen på förskolan och göra övningen lustfylld” (Calissendorf, 2012 s. 117). Förskolepersonalen behöver således inte ha musikalisk kompetens i grunden utan här blir förmågan att entusiasmera barnen och öva tillsammans med dem viktigare.

### 3.3 Musikpedagogiska perspektiv i praktiken

Då studien undersöker pedagogernas syn på, och arbetssätt kring, musikämnet är de studier och den litteratur som presenteras här knuten till det pedagogiska arbetet och pedagogernas utveckling i första hand. Ingrid Pramling Samuelsson, tillsammans med Maj Asplund Carlsson, Bengt Olsson, Niklas Pramling och Cecilia Wallerstedt, genomförde ett stort fortbildningsprojekt inom estetik i förskola som utmynnade i boken "Att lära barn estetik" (Pramling Samuelsson et al., 2011). Under projektet arbetade flera lärare med estetiska uttryck i förskolan, däribland musik och rörelse, med målet att göra estetiken till ett lärandeobjekt i förskolan. Detta för att lyfta ämnet och lämna vissa gamla föreställningar om estetik och förskola bakom sig. Författarna menar att estetiken traditionellt används utifrån två perspektiv: estetik som medel och estetik som individens personliga uttryck (Pramling Samuelsson et al., 2011). Med dessa perspektiv skapas inte mycket estetiskt handlingsutrymme för förskollärarna då det första perspektivet fokuserar på andra saker som till exempel matematik och social kompetens. och det andra perspektivet håller pedagogen på avstånd för att inte störa barnens eget uttryck. Genom att lägga estetiken som ett eget lärandeobjekt skapas en ny roll för förskollärarna där de ska "utveckla inomestetiskt kunnande" (Pramling Samuelsson et al., 2011 s. 142). Detta i sin tur förutsätter, enligt författarna, en estetisk kompetens bland förskollärarna.

För att stärka den estetiska och musikaliska kompetensen hos förskollärarna behöver det musikaliska lärandet synliggöras för dem (Ehrlin, 2012). Ehrlin (2012) visar på svårigheter i förskolan att urskilja när det uppkommer ett musikalisk lärande hos barnen även då musiken används i undervisning. I hennes studie av musikärbetet vid två förskolor används ofta musiken som ett redskap där det didaktiska målet finns inom ett annat ämne. Därmed inte sagt att förskolan inte uppnår lärande i musik utan Ehrlin (2012) menar att det handlar om att synliggöra lärandet för förskollärarna. I Johanna Stills (2011) studie om musikalisk lärandemiljö vid finska förskolor ser hon att förskolorna använder sig mycket av musik men utifrån en oreflekterad musikpedagogisk grundsyn (Still, 2011). Det gör att arbetet med musik mer handlar om att sysselsätta och roa barnen än att utveckla deras musikaliska förmågor. Berit Uddén arbetar med begreppet *musisk pedagogik* (Uddén, 2004) där en medveten kommunikation genom visor och sång hjälper till att utveckla barnens musikaliska förmågor. Uddén (2004) utgår från den antropologiska pedagogiken där språket, samtalet och den språkliga kvalitén har betydelse för barns inläring men lägger till Vygotskijs (2001) sociokulturella perspektiv på barns utveckling genom bland annat lek. I den musiska pedagogiken (Uddén, 2004) kombineras en medvetenhet kring språklig kvalitet och musisk lek genom arbetet med gemensam sång och visor.

Det finns flera studier som visar att fortbildning och utvecklingsprojekt inom förskolans verksamhet kan stärka musiken i förskolan och förskollärarnas självförtroende att leda musikaliska aktiviteter, exempelvis ovan nämnda studier av Pramling Samuelsson et al. (2011) och Ehrlin (2012). Lagerlöf och Wallerstedts (2018) utvecklingsprojekt för musik i förskolan utgick från Cecilia Wallerstedts bok *Musikdidaktik i förskolan* (2015), vilken deltagarna i projektet läste, samtalande och arbetade kring. Deras analys av förskollärarnas samtal ger två olika sätt att se på musik: musik som känsla och musik som ämnesinnehåll (Lagerlöf & Wallerstedt, 2018). Med musik som känsla blir då förskollärares roll att inspirera till upplevelser och deltagande. Med musik som ämnesinnehåll får förskolläraren rollen att tillföra begrepp och verbalisera händelser. De pekar på att båda dessa roller ställer krav på goda ämneskunskaper och ett ämnesadekvat språk. Förskollärarna i Ehrlins (2012) studie fick fortbildning i musik för att stärka arbetet med språk och musik på förskolorna. Delar av materialet som användes i studien analyserade sedan Ehrlin och Wallerstedt (2014) tillsammans. De utgick från observationer av musikaliska aktiviteter i förskolorna och intervjuer med förskollärarna. Det kunde se att arbetet med musik blev mer fokuserat på musikaliskt lärande och att förskollärarna kände sig tryggare i sitt arbete. Men resultatet visade också att förskollärarna fortfarande inte tycker att de är duktiga på musik eller att de har lärt sig sjunga och spela bra i jämförelse med andra. Mona Persson Aronsson har också träffat förskollärare som i intervjuer visar på ett antal föreställningar om vem eller vilka som kan använda och skapa musik. Hon har studerat musik i förskolan genom musikalisk lek (Persson Aronsson, 2022). Hon definierar musikaliskt lekande som ”spontant musikaliskt utforskande och kommunicerande med ljud, röst, kropp och vokalt självuttryck som både överraskar och förändras i interaktion med andra, en form av emancipation” (Persson Aronsson, 2022 s. 163). Hennes avhandling har titeln *Förskollärare kan delta i musikaliskt lekande, men avstår* och det är också en av slutsatserna i studien. Hon har iscensatt musikaliskt lekande tillsammans med förskollärare och dessa har sedan fått reflektera över upplevelsen och hur de tror att de skulle kunna använda musikaliskt lekande i deras arbete på förskolan. I reflektionerna hos förskollärarna fanns fyra stycken föreställningar kring musik och musikalisk lek som också är en del av anledningarna till att de avstår musikaliskt lekande i förskolan. (i) Psykologiserande föreställningar som innebär att man tror att bara vissa personer kan skapa och tänka i nya banor och (ii) pedagogiserande föreställningar där musiken behöver ett lärandemål för att användas i förskolan. Det var också föreställningar om sångröst och att bara de som har bra sångröst kan leda sångaktiviteter, så kallade (ii) elitiserande föreställningar och slutligen (iv) trivialiserande föreställningar som bygger på att musikaliskt lekande är något som barnen gör i den fria leken och inte går att

koppla till pedagogiskt arbete. Persson Aronsson (2022) har sedan formulerat framkomliga vägar till musikaliskt lekande genom att inkludera alla i skapandet och leken, att bejaka sina egna och andras idéer och att försöka ta bort föreställningar om hur det ska och bör låta. Hon menar också att musikaliskt lekande kan vara en bra grund för vidare gemensamt musicerande men att det inte är en metod för musikaliskt lärande utan kan ses som en process och ett utforskande av musik.

I Ann-Krestin Vernerssons (2003) uppsats om rytmikpedagogiken beskrivs pedagogiken av en deltagare som ”lek på allvar”. Till skillnad från Persson Aronssons musikaliska lekande som fritt från metodik är rytmikpedagogiken ett metodiskt utforskande av musiken. Rytmikmetoden och rytmikpedagogiken har sitt ursprung hos Emile Jaques-Dalcroze, en musiker och pedagog som var verksam i Schweiz och Tyskland under första halvan av 1900-talet. Hans undervisningsmetod kallas från början *eurytmi* och innehåller tre delar: rytmik, solmisation och improvisation (Jaques-Dalcroze, 1997). Han ansåg att musikundervisningen för barn hade betydande luckor som innebar att eleverna ”snarare uppvisar en mekanisk än en musikalisk förmåga.” (Still, 2011, s. 86). Han ville att barnen skulle uppleva musiken på alla möjliga sätt där lyssnandet är en väsentlig del och kroppen är ett instrument att använda för att uppleva och uttrycka musik. Eva Nivbrant Wedin (2012) beskriver rytmikmetodens tre huvuddelar med hjälp av en triangel där *rörelse* som gemensam nämnare står i mitten. De tre hörnen som bygger på Jaques-Dalcrozés (1997) grundtankar och består av metrik, solfége och improvisation. Metrik är rytm, puls och takt och kombinationen av dessa. Solfége är gehoösvningar med handtecken och improvisation innebär kreativt skapande. Alla delar använder kroppen och rörelser både som redskap och uttryckssätt. Utöver triangeln så är arbete i grupp en viktig parameter (Nivbrant Wedin, 2012). Nivbrant Wedin (2012) skriver att gruppen ses som en tillgång och inom rytmikpedagogiken fungerar gruppen och gruppstorleken som ett arbetsredskap i undervisningen.

### **3.4 Musikdidaktiska och musikspråkliga perspektiv**

Musikdidaktisk forskning i Sverige utgår i många fall från de musikdidaktiska teorierna som vi finner i våra nordiska grannländer som till exempel Frede V. Nielsens *Almen musikdidaktikk* i Danmark vars första upplaga kom ut 1994. Nielsen (2010) tittar på musiken från ett inifrån-perspektiv där musiken görs meningsfull på olika sätt. Sven-Erik Holgersen (2012) översätter det till ”ett flerdimensionellt meningsbegrepp”. Musikens olika meningsdimensioner går in i varandra och skapar en helhet (Nielsen, 2010). Holgersen översätter och kategoriserar Nielsens



meningsdimensioner på följande sätt: musik i det akustiska mötet med människan, musikens strukturer, med kroppen och rörelsen som utgångspunkt, musikens förlopp med spänning och avspänning och en emotionell och en existentiell mening (Holgersen, 2012). Cecilia Ferm Thorgerssen (2012) utgår från, och utvecklar, Nielsens (2010) uppdelning av musikens meningsdimensioner till olika dimensioner av musikalisk kunskap: strukturell, akustiskt, emotionell, existentiell, kroppslig och spänningsmässig.

- Strukturell musikalisk kunskap är mycket av det vi kallar musikteori. Musiken byggstenar, musiken språk och begrepp
- Akustiskt musikalisk kunskap kan beskrivas som gehör, hur musiken låter och att lyssna på alla musikens nyanser och uttryck.
- Emotionell musikalisk kunskap handlar om vad musiken förmedlar och vilka känslor som framträder ni vi lyssnar på eller utövar musik.
- Existentiell musikalisk kunskap utgår från den egna identiteten och möjligheten att ”hantera livet och världen i och med musik” (Ferm Thorgerssen, 2012 s. 72)
- Kroppslig musikalisk kunskap utgår från rörelsen och att använda sin kropp för musikaliska intryck och uttryck. Ryttnikmetoden har mycket av denna dimension i sitt arbetssätt
- Spänningsmässig musikalisk kunskap kan beskrivas som förståelse av att musiken alltid har inneboende spänningar. Improvisation är ett sätt att använda den spänningsmässiga dimensionen.

Vidare beskriver Nielsen (2010) musiken som innehåll i undervisningen. Här finns det skillnader mellan undervisning i skola och förskola där Nielsen har ett skolperspektiv. Holmberg (2014a) översätter musikens innehåll till undervisning i förskolan genom musik som sång-, musiskt-, ljud-, spel- och rörelseämne. Musikens innehåll kan sedan formas på olika sätt med hjälp av musikens olika aktivitetsformer. Nielsen (2010) delar in detta i fem kategorier; reproduktion, produktion, perception, interpretation och reflektion. Holgersen (2012) sätter svenska ord på aktiviteterna. *Perception* är hur vi lyssnar, uppfattar och upplever musik. I *produktionen* skapar vi och komponerar. Att *reproducera* musik är att sjunga och spela musik som redan finns. I *interpretationen* tolkas musik i ett ”icke-musikaliskt medium” (Holgersen, 2012, s. 95). *Reflektion* i musik är att undersöka musiken i andra sammanhang som t ex historiska och sociologiska.

Ylva Holmberg (2014a) visar i sin studie att ett utforskande och undersökande arbetssätt i musiken sällan eller aldrig gäller den gemensamma sången i sångsamlingar. Hon har studerat iscensättandet av musikstunder på tre olika förskolor (Holmberg, 2014a). Förskolorna fick

själva definiera när det var musikstund och när Ylva skulle vara inbjuden att observera. Innehållet i musikstunderna låg i linje med fler forskningsresultat i ämnet och det rörde sig om sång, instrumentspel och rörelse. De musikaliska aktiviteterna kan ha två olika karaktärer, reproducerande och undersökande. Reproducerande i det här fallet är när man sjunger eller spelar musik som finns sedan tidigare och undersökande karaktär handlar om improvisation och att skapa ny musik. När det var gemensam sång på förskolorna var det i stort sett alltid reproducerande sång medan instrumentspelet ofta var av mer undersökande karaktär. Den aktivitet som kunde ha både reproducerande och undersökande karaktär var rörelsen. När rörelsen användes för att förstärka de gemensamt sjungna sångerna handlade det om reproducerande rörelse men när barnen fick röra sig fritt till musik uppstod ett utforskande som fick en undersökande karaktär. Musikstundernas innehåll rör sig mellan det linjära och icke-linjära (Holmberg, 2014a) där pedagogerna använder sig av delvis av planering av musikaktiviteter men öppnar upp för innehåll som uppkommer i stunden. Studien visar också på deltagarnas olika aktörskap i musikstunden och visar att både barn, pedagoger och musiken i sig själv kan vara "igång-, med, sam- eller motspelare" (Holmberg, 2014a s. 211). Studien plockar in *musikskap* (Holmberg, 2014a) som ett nytt begrepp. Musikskap sammanfattar de tre spår i musikstunden som framkom i Holmbergs studie: innehåll, iscensättning och aktörskap. De tre spåren kan användas av pedagoger för att reflektera kring de val som görs inför och under musikaktiviteter på förskolan.

Ett begrepp som har kommit att användas inom arbete med musik och bland annat musik och små barn är *musicking*. Musik som aktivitet har fått ett helt eget verb i engelskans *musicking* framtaget av Christopher Small (1998). Han vill visa fram musiken som något mer än en produkt eller verk. Det handlar om att delta i musiken på alla sätt (lyssna, spela, komponera, dansa etc.) och på så sätt skapa relationer och social identitet. *Musicking* fokuserar på mötet mellan konstverk som objekt och det upplevande subjektet (Varkøy, 2014). *Musicking* skulle kunna översättas till *musika* på svenska men även i den svenska kontexten används det engelska originaluttrycket i stor utsträckning. Maria Wassrin (2016) har studerat musikaliskt deltagande och initiativtagande i en *musicking*-kontext. I hennes studie hade barnen på en förskola tillgång till rum, musikinstrument och sångböcker vilket underlättade för dem att ta initiativ till *musicking*. Resurserna tillsammans med kroppsliga handlingar skapade också möjligheter för de barn som inte kommit så långt i språkutvecklingen att initiera musik på förskolan. På förskolan arbetade två musikpedagoger vilket visade sig vara en förutsättning för att kunna fånga upp och bejaka barnen musikaliska initiativ här och nu (Wassrin, 2016). Musikpedagogerna lyfte också fram barnen som sångare och musiker och inte blivande sådana

vilket Wassrin (2016) kopplar tillbaka till Smalls tankar om musicking där han menar att ”allt musicerande är allvarligt menat och således ’på riktigt’.” (Wassrin, 2016, s. 126). I den förskolan som studerats blir barnens musikaliska initiativ uppmärksammade, bejakade och tagna på allvar vilket visar på vikten av pedagogernas förhållningssätt till musiken på förskolan för att skapa meningsfulla musikaktiviteter (Wassrin, 2016).

Flera av de studier och läroböcker som riktar sig till förskollärare (Angelo & Saether, 2014; Still, 2011; Wallerstedt, 2015) formulerar musikens grundelement och sätter ord på hur de kan användas i musikundervisningen. Elin Angelo och Morten Saether (2014) delar upp grundelementen i åtta delar; klang, dynamik, tonhöjd-melodi, rytm, puls, tempo, textur, form. Still (2011) har också en indelning av åtta element: klangfärg, dynamik, tonhöjd, harmoni, rytm, puls, tempo och form. Wallerstedt (2015) beskriver sju lärandeobjekt i musikämnet: puls och tempo, puls och betoningar (taktart), puls och rytm, klangfärg, tonhöjd och harmonik, dynamik och form. Alla tre visar på ett snarlikt musikaliskt grundspråk att använda i musikundervisningen.

Ovanstående begrepp beskriver verbalt och i skrift musikens olika delar- och blir språkliga verktyg i arbetet med musik men musikalisk kommunikation sker på olika sätt. En metod för att kommunicera på flera sätt och som används som begrepp i förskolan är TAKK eller *Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation* (Heister Trygg, 2010). Metoden används för att underlätta kommunikation framför allt för personer med språkstörning och har spridit i förskola och skola de senaste årtiondena. Boel Heister Trygg (2010) menar dock att det inte är TAKK som metod som används i förskolorna då metoden kräver utbildning och förståelse för de olika sorters språkstörning som finns utan hon benämner den teckenstödda kommunikationen som *Tecken i förskola*. Pedagogerna förstärker vissa ord och begrepp med handtecken, till exempel ordet mjölk förstärks genom att visa hur man handmjölkar en ko, för att kunna nå alla barn på förskolan även om de ligger olika långt framme i sin verbala språkutveckling. Tecknen används också i viss utsträckning som rörelser i sånger och ramsor.

### **3.5 Sammanfattning**

Omorganisationen av förskolan på 90-talet medförde att förskolan blev egen skolform 1996 med läroplaner och styrdokument att förhålla sig till för pedagogerna i förskolan. *Skolifieringen* av förskolan (Persson, 2009) har beskrivits som hämmande av små barns lärande och utveckling (Bjørkvold, 2009). Bjørkvold (2009) lyfter fram den fria leken, kroppen och de musiska förmågorna som skapar en helhet för lärande för barn i förskoleåldern men även äldre barn.

Lekens betydelse för musikaktiviteterna och det musikaliska lärandet på förskolan syns i flera musikpedagogiska studier. Uddén (2004) kombinerar språkarbete och musisk lek i den gemensamma sången och de visor som sjungs på förskolan och Persson Aronsson (2022) utforskar musikaliskt lekande tillsammans med förskollärare.

De musikaliska förmågor som barnen ska få möjlighet att utveckla utgår i denna studie från ett musikdidaktisk perspektiv genom Nielsens (2010) meningsdimensioner som översätts till musikalisk kunskap (Ferm Torgerssen, 2012) och musikaliska aktiviteter (Holgensen, 2012; Nielsen, 2010).

Inom de studier som rör förskollärarytbildningarna framträder kvalitetsbegreppet på flera olika sätt. Lindgren och Ericsson (2013) menar på samma sätt som Lagerlöf och Wallerstedt (2018) och Ehrlin och Wallerstedt (2014) att det behövs mer tid för musikämnet inom utbildningarna. Lindgren och Ericsson (2012) visar i en annan studie på kvalitet i musikämnet som något subjektivt medan Frick Alexandersson (2021) beskriver en omsorgskultur bland lärarutbildare där studenternas osäkerhet inför ämnet gör att deras konstruktiva kritik inte alltid framförs för att inte riskera studenternas musikaliska självförtroende, detta till viss de på bekostnad av den musikaliska kvaliteten. Flera musikpedagogiska studier, bland andra Ehrlin (2014) och Still (2011), lyfter fram de musikaktiviteter och det musikaliska lärandet som sker på förskolorna men också att det behöver synliggöras för pedagogerna. Ett sätt är att lägga musiken som ett eget lärandeobjekt (Pramling Samuelsson et al., 2011) i förskolans pedagogiska verksamhet.

Musikalisk kommunikation visar sig på många sätt. Det är bland annat genom sång, spel, lek (Bjørkvold, 2009; Holmberg, 2014; Uddén, 2013), rörelse (Jaques-Dalcroze, 1997; Nivbrant Vernersson, 2003; Wedin, 2012) och initiativ (Holmberg, 2014a; Small, 1999; Wassrin, 2016). Musikspråket eller det musikaliska språket som begrepp i denna studie syftar till och kretsar kring strukturell musikalisk kunskap (Ferm Thorgeresen, 2012) och musikens grundelement, byggstenar och lärandeobjekt som Still (2011), Angelo & Saether (2014) och Wallerstedt (2015) beskriver.

## 4. Teori

De teorier studien grundar sig på utgår från lärandet i ett sociokulturellt perspektiv och rör sig vidare till variationsteori och utvecklingspedagogik. Det sociokulturella perspektivet kommer från Lev Vygotskij som var en forskare inom psykologi och pedagogik i det tidiga 1900-talets Vitryssland och Ryssland. Hans tankar kring barns utveckling och språk och kommunikation ligger till grund för en stor del av dagens pedagogik. För att tydligare få in det sociokulturella perspektivet i en svensk kontext använder jag Roger Säljös (2000; 2005) tankar och perspektiv på Vygotskijs teorier. Lärandet i förskolan sker hela tiden. Det sker med hjälp och stöd från de vuxna som arbetar tillsammans med barnen men också direkt mellan barnen. De yngre barnen socialiseras in i förskolans vardag genom gemensamma aktiviteter både med barn och vuxna. Det skapar lärande utifrån Vygotskijs teorier om lärande som sociokulturell handling både formellt och informellt. För att hjälpa förskollärarna att tydliggöra målen med det formella lärandet på förskolan kan utvecklingspedagogiken vara ett verktyg. Utvecklingspedagogiken används inom de estetiska områdena och är väl beprövat inom musikämnet. För att kunna undersöka förskollärarnas inställning till sin egen musikalitet och musikaliska kunskap används bildningsteori och en beskrivning av musikalitetsbegreppet.

### 4.1 Lärande i ett sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet hjälper oss att se på lärande och undervisning i en bredare kontext än sändare & mottagare eller lärare & elev. Lärande kan vara på individnivå men också kollektivt genom organisationer, grupperingar och till och med samhällen (Säljö, 2000). Vygotskij delar upp människans utveckling i två delar med en biologisk utvecklingslinje och en sociokulturell. Han menar att den biologiska utvecklingen styrs av just biologiska processer och är på så sätt lika för alla människor oavsett levnadsvillkor. Men när människan (barnet) börjar kommunicera med omgivningen startar också en sociokulturell utveckling (Säljö, 2005). Språket och kommunikationen hjälper oss att ta del av andras erfarenheter och att på så sätt skapa egna. Vygotskij beskriver språket som ett redskap och människan som en redskapsanvändande och redskapsutvecklande varelse (Säljö, 2005). Redskap kan vara både psykologiska (såsom alfabetet, siffersystemet och klassifikationer) som fysiska (hammare, papper, datorer osv.). Språket är ett av de viktigaste redskapen då det dels fungerar som direkt kommunikation mellan människor men kan användas också för en individs inre tankar. Barnen utvecklar först ett egocentriskt tal där de genom att tala högt till sig själv utvecklar möjligheten

till det inre talet och det egna tänkandet. Vygotskij (2001) visar på en likhet mellan vuxnas tänkande och förskolebarnets egna monologer med sig själv. Där kan sedan språket länka samman två individers inre tankar genom språklig (muntlig, skriftlig eller på annat sätt) kommunikation (Vygotskij, 2001).

Den sociokulturella utvecklingen hos människan är ständigt pågående enligt Vygotskij och där skiljer hans perspektiv sig från den schweiziske utvecklingspsykologen Piaget som menar att utveckling kommer inifrån och kan delas in i olika stadier som kommer naturligt med åldersutvecklingen (Säljö, 2000). Vygotskij skiljer sig också från Piaget när han menar att det inte sker någon utveckling om vi inte interagerar med andra. Han menar att utvecklingen av vårt inre tänkande är knutet till utvecklingen av vår språkliga förmåga och vice versa. Den minsta beståndsdel för att länka samman tänkandet och språket är ordets betydelse och bildandet av begrepp. Ordets betydelse i detta sammanhang skapas genom att de som hör ordet fyller det med en hel grupp av föremål eller företeelser genom associationer och generaliseringar och bildar på så sätt begrepp med en djupare förståelse. Vygotskij (2001) delar in det som han beskriver som begreppsbildningen i tre faser, den synkretiska, det komplexa tänkandet och den begreppsbyggda fasen. I den synkretiska fasen försöker barnen skapa relationer till olika ting och koppla ihop dessa med ord för att kommunicera med andra. Den komplexa fasen är där de flesta förskolebarn befinner sig är i sig själv uppdelad i flera mindre utvecklingsfaser av komplext tänkande. Här handlar det om att barnet börjar associera mellan olika ting och företeelser för att bygga komplex där dessa ingår. Barnen kan sammanföra ”enskilda konkreta föremål eller ting, som förenas av de objektiva samband som verkligen existerar mellan dessa föremål, och inte längre enbart av de subjektiva förbindelser som uppstått genom barnens intryck” (Vygotskij, 2001 s. 193). En av utvecklingsfaserna inom det komplexa tänkandet kallas för *kedjekomplex*. Det är en associativt tänkande där sammanförandet av objekt flyttar fokus. Barnet förenar två objekt genom dess gemensamma egenskaper men låter därefter endast ett av objekten sammanföras med nya objekt i nästa steg och lämnar på så sätt ett komplex för att skapa ett nytt. Vygotskij (2001) beskriver det som länkar i en kedja. Han använder sig av ett exempel där ett barn använder ordet *kva* till en anka som simmar i en damm. Senare använder barnet *kva* till all sorts vätska som till exempel mjölk som ska drickas men *kva* kopplas också genom ankan till en örn på ett mynt och myntet kallas också *kva*. Här har länkarna utgått från en företeelse och sedan utvecklats till kedjan åt flera håll. Ett exempel från förskolans värld skulle kunna vara en samling, fruktstund eller sångsamling som ofta kan innehålla en hel del kedjekomplex på gruppnivå där barnen associerar och bygger nya komplex utifrån sig själva och vilka samtalsämnen som kommer upp i gruppsamtalet.

Vygotskij (2001) skiljer på vetenskapliga och vardagliga begrepp och menar att dessa begrepp tillägnas på olika sätt men genom kommunikation och språk. Vardagliga begrepp får barnet till sig från första försöken till kommunikation och blir på så sätt bekant med begrepp i barnets närhet. Säljö (2005) använder släkftermer för att beskriva vardagliga begrepp. Ord som till exempel *bror* blir ett medierande redskap för att beskriva släktrationer men i kommunikationen lär barnet sig också mer om vad det innebär att vara bror och vad en kan förvänta sig av en bror. De vetenskapliga begreppen är de vi har svårt att tillägna oss genom vardagliga erfarenheter utan de kan behöva förklaring och undervisning innan vi kan ta till oss begreppen och skapa egna erfarenheter av dessa.

Vygotskij talar om begreppet *den proximala utvecklingszonen*. ”Den kunskap och de erfarenheter vi har använder vi i nya situationer, och de ger oss vissa färdigheter. Men det är också de resurser vi har för att försöka tillägna oss ny kunskap i interaktion med andra” (Säljö, 2005 s. 122). När människor har tillägnat sig en viss färdighet hjälper dessa oss att närma oss nya. När vi tillägnat oss de nya färdigheterna hjälper dessa nya färdigheter oss ytterligare vidare och så fortsätter det utvecklas. Den proximala utvecklingszonen blir på så sätt större och större hela tiden. I Vygotskijs sociokulturella perspektiv blir lärarens arbete helt avgörande för elevens utveckling genom att anpassa undervisningen till elevens utvecklingszon och låta utmaningarna och uppgifterna ligga på lagom nivå. Därmed inte sagt att all sociokulturell utveckling sker i förskola och skola. Mycket av det grundläggande vi lär oss kommer från annat håll såsom familj, vänner, kollegor (Säljö, 2000).

Människans hjärna bevarar våra tidigare erfarenheter och kan hjälpa oss att upprepa dessa på egen hand (Vygotskij, 1995). Det som hjälper oss vidare i utvecklingen är hjärnans förmåga att bearbeta nya intryck tillsammans med tidigare erfarenheter som Vygotskij (1995) beskriver som vår hjärnas kombinatoriska förmåga. Denna förmåga kan idag kallas kreativitet och fantasi. Barn som leker återskapar inte bara vuxenvärlden utifrån barnens erfarenheter utan leken är en kreativ bearbetning och ett samspel som skapar nya egna erfarenheter (Vygotskij, 1995). Fantasin hjälper oss till utveckling bortom våra egna begränsningar och erfarenheter eftersom fantasin tillsammans med andras berättelser och språk skapar egna inre bilder av dessa erfarenheter.

## 4.2 Variationsteori och Utvecklingspedagogik

Variationsteorin är en teori om lärande som kommer från fenomenografin. Båda dessa uttryck kommer från Ference Marton och hans forskarmiljöer (Marton, 2015). Fenomenografin studerar inte hur mycket någon har lärt sig utan koncentreras kring vad personen har lärt sig och hur hen uppfattar det (Runesson, 2017). Variationsteorins utgångspunkt är att olika fenomen kan erfaras på olika sätt och att det är i erfarenheter av att se skillnader som vi lär oss (Marton, 2015). För att barn ska kunna erfara och förstå något så behöver det urskiljas från något annat. I ett musiksammanhang skulle det kunna innebära att om barnen ska kunna skilja på ljudet från olika musikinstrument så behöver något vara konstant, till exempel en melodi, och något varieras, till exempel de olika instrumenten (Pramling Samuelsson et al., 2011). Det är i urskiljandet som vi kan få syn på fenomenets eller objektets kritiska aspekter (Marton, 2015). Att identifiera kritiska aspekter i lärande handlar inte endast om ämneskunskaperna som ska förvärvas utan på vilket sätt den som lär sig kan ta del av kunskapen (Marton, 2015). Vilken eller vilka delar av lärandeobjektet behöver barnen få syn på för att kunna ta till sig den nya kunskapen. Kritiska aspekter i exemplet ovan skulle kunna vara instrumentens olika klangfärg och för att kunna lära sig att skilja på dessa spelas samma melodi upp på olika instrument. Ovanstående exempel innehåller också ett *lärandeobjekt*, vilket kan beskrivas som ”den färdighet, förmåga eller förståelse som barnen förväntas utveckla i den pedagogiska praktiken” (Pramling Samuelsson et al., 2011, s. 60). Lärandeobjektet ovan skulle kunna vara ”att urskilja olika instrument genom att lyssna på dem”. Lärandets objekt är själva målet i den pedagogiska processen inom utvecklingspedagogik på samma sätt som i variationsteori.

I utvecklingspedagogiken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) är det lärarnas agerande som skapar förutsättningar för barns lärande. I förskolan innebär det att skapa förutsättningar för lekande, lärande barn (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Utvecklingspedagogiken innehåller ett antal centrala begrepp där några av begreppen kommer från variationsteorin: erfارande, metadata, riktadhet, lärandets objekt, urskiljning och variation. *Erfarande* är det barnet tar med sig i en lärandesituation. Lärandet blir en förändring som innebär att erfara saker på ett nytt sätt (Pramling Samuelsson et al., 2011). I ett *metasamtal* tar den vuxne barnets perspektiv och tolkar och frågar vidare i ett samtal där barnet funderar kring olika saker och upplevelser. Läraren kan hjälpa barnet att *rikta sin uppmärksamhet* i rätt riktning för lärandet som ska iscensättas. I musik skulle det kunna vara att lyssna efter instrument i ett musikstycke och på så sätt närma sig musikens uppbyggnad. Uppmärksamheten riktas mot lärandeobjektet genom urskiljning och variation (Marton, 2015).



## 4.3 Bildning

Dagens läroplan Lpfö 18 innehåller det *livslånga lärandet* som begrepp och då blir bildning en del i implementerandet av det perspektivet. Bildning handlar om en process med ett helhetsperspektiv och om att formas och utvecklas (Gustavsson, 1996). Vår bildningsprocess har inget slut utan är ständigt pågående till skillnad från *utbildning* där vi examinerar eller avslutar på olika sätt. Bildning kan grundläggande beskrivas metaforiskt som en resa mellan det kända, det okända och tillbaka igen (Gustavsson, 1996). Bildningsbegreppet har använts i hela den västerländska traditionen men de moderna bildningsteorierna har sitt ursprung i Tyskland med bland annat Hans-Georg Gadamer (Gustavsson, 1996) och Wolfgang Klafki (Uljens, 1997) som uttolkare. För Gadamer är bildning en pågående process utan ett mål i sig själv. Det finns ingen absolut kunskap där människa är färdig med sin bildning (Gustavsson, 1996). Klafki är en tysk didaktiker som har haft stort inflytande inom både bildningsteori och didaktik (Uljens, 1997). Han har hjälpt till att formulera och urskilja *materiella* och *formella* bildningsteorier. Den materiella bildningsteorin utgår från innehållet (vad som är viktigt för eleven att lära sig) och den formella bildningsteorin utgår från elevens behov (vad är viktigt för eleven nu och i framtiden) (Jank & Meyer, 1997).

Varkøy (2014) skriver om musikalisk erfarenhet som en stor del i den musikaliska bildningen och lyfter aktiviteten och mötet med musiken som det viktigaste i musikundervisning: "Det som står i centrum för uppmärksamheten är mötet mellan det musikaliska objektet och människan" (Varkøy, 2014 s. 21). Varkøy ser musikämnets viktigaste funktion i en formell bildningstradition med elevens upplevelse och behov i fokus. Klafkis bildningsteorier kan i musikämnet, formuleras som att materialistisk bildning representerar vad som spelas, sjungs, lyssnas på och formell bildning representerar att det spelas och hur det spelas dvs. görandet. Precis som i metaforen med bildning som en resa fram och tillbaka behöver bildningen röra sig mellan ovanstående bildningstraditioner (Jank & Meyer, 1997) för att fortsätta utvecklas. I Sverige associeras bildningsbegreppet oftast med allmänbildning eller folkbildning men även här har bildningen som begrepp funnits med i skola och förskola (Gustavsson, 1996).

## 4.4 Musikalitet

Begreppet *musikalisk* har använts som ett sätt att beskriva en person med framstående förmågor i musikämnet. Musik kan uppfattas som ett ämne där musikaliteten styr huruvida eleven gör bra ifrån sig på musiklektionerna (Brändström, 1997). Även om begreppet *fallenhet* kan användas i olika ämnen så som matematik eller språk så är musikalitetsbegreppet allmänt känt

och något de flesta tycker att de har förmågan att bedöma vilka som är musikaliska eller vilka som inte är det (Brändström, 1997). I Skolverkets kommentarsmaterial till Lgr 11s kursplan i musik (Skolverket, 2011) står det att alla elever kan utveckla sina förmågor och sin musikaliska lyhördhet. I dagens läroplan för förskolan Lpfö18 nämns inte musikalitetsbegreppet överhuvudtaget.

Sture Brändström (1997) delar synen på musikalitet i två kategorier; relativistisk musikalitet och absolut musikalitet. Med en relativistisk syn blir musikaliteten bredare och barns spontansång likställs med en skolad musikers framträdande. Men en absolut syn på musikalitet är istället något man föds med och musikalitet blir då något som alla inte har och inte heller kan tillägna sig. Brändström (1997) kopplar den relativistiska synen på musikalitet till ett sociokulturellt perspektiv där musikaliteten kan utvecklas hos en individ som får de rätta yttre förutsättningarna. Det relativistiska perspektivet fokuserar också på upplevelsen. Det gör även det antropologiska synsättet på musikalitet.

Musikalitet i ett antropologiskt perspektiv utgår från hur människan i olika grupper och sammanhang konstruerar olika uppfattningar kring begreppet men också att det i grunden finns något gemensamt och en gemensam musikaktivitet kan vara värdefull för alla oavsett bakgrund (Angelo & Saether, 2014). John Blacking (1976) syn på musik är att den är en kommunikation mellan människor och att vi har större musikaliska förmågor än vad vi idag använder oss av. Musikaliteten är en av våra förmågor som vi behöver för att kommunicera och utveckla oss själva och samhället. Angelo och Saether (2014) lyfter fram olika musikaliska beteendeformer som Blacking beskriver och där lyssnandet på musik och musikaliska skillnader är det mest centrala. Blackings (1976) övriga musikaliska beteendeformer är att utöva och komponera men han menar också att alla inte behöver göra allt. Musiken kan hjälpa människor till gemensamma upplevelser (Blacking, 1976)

## 5. Metod

Studien är utformad som en kvalitativ studie utifrån observationer som grundläggande datainsamlingsmetod med kompletterande kvalitativa intervjuer. Observationstillfällena och informanterna återfinns i förskolan och studien har genomförts inom ramen för den vardagliga verksamheten. Metodkapitlet tar upp de metodologiska överväganden som gjorts inför studiens genomförande och beskriver senare det praktiska arbetet med att utforma studien och att analysera inhämtad data. Slutligen går jag igenom studiens tillförlitlighet och de etiska överväganden som behöver göras, speciellt i arbetet på förskolorna.

### 5.1 Metodologiska överväganden

All samhällsvetenskaplig forskning, oavsett om den är kvantitativ eller kvalitativ har delvis samma mål. Båda inriktningarna vill bland annat besvara studiens forskningsfrågor, knyta resultat och analys till relevant litteratur och samla in en stor mängd data som sedan formuleras om till ny kunskap (Bryman, 2016). Men de skiljer sig också på flera olika sätt. Kvantitativ forskning strävar mot att generalisera resultaten av den data som samlas in. Kvalitativ forskning vill däremot förstå och tolka studiens insamlade data i ett sammanhang (Bryman, 2016). Syftet med denna studie är inte att ge en generell bild av förskolans musikaliska verksamhet utan den vill undersöka arbetet med musik i sångsamlingen på ett antal utvalda förskolor. Därför är studien utformad som en kvalitativ studie. Forskningsfrågorna tar utgångspunkt i specifika förskolors verksamhet och utöver en kontextuell förståelse för förskolornas verksamhet utgår studien mer ifrån förskolans naturliga miljö än, det för kvantitativa studier mer förekommande, planerade miljöer (Bryman, 2016).

När det är dags att välja metod för datainsamling finns det tre olika vägar att gå enligt Bjørndal (2018). Det kan del vara *tillfälligheter* som styr eller så bygger valet på ett *principiellt* beslut där tradition och egna uppfattningar ligger som grund. Bjørndal (2018) lyfter fram den tredje vägen som kallas *strategiska* beslut som en god grund för ett metodval. Strategiska metodval handlar om att anpassa datainsamlingsmetod dels utifrån problemformulering som ligger till grund för arbetet men också utifrån resurser och tidigare erfarenheter. Ett strategiskt val i studien är att använda två olika sätt att samla in data. För att undersöka hur språket används under en sångsamling och hur sångsamlingen organiseras utgår datainsamlingen från observationer av dessa. Men för att pedagogernas syn på sitt arbete och deras egna ord och

uttryck ska framträda tydligt i studien kompletteras observationerna av sångsamlingarna med en kvalitativ intervju av den pedagog som leder sångsamlingen på förskolorna.

En av de viktigaste resurserna att ta hänsyn till är förskolans och pedagogernas tid och möjlighet att delta i en studie. Att ta emot besök i förskolan är inte alltid helt enkelt men genom att observera redan befintlig verksamhet som en sångsamling skapas möjligheter till observation som inte inskränker vardagen på förskolan. För att inte heller ta upp för mycket pedagogiska resurser i förskolan har jag fokuserat på att göra kvalitativa intervjuer med en pedagog istället för ett fokusgruppsamtal med flera pedagoger. Ett fokusgruppsamtal hade kunnat ge ett större kollektivt perspektiv och diskussionen kring frågorna kan kännas mer naturlig än den mer traditionella kvalitativa intervjuformen (Dahlin-Ivanoff, 2015). Men å andra sidan hade det krävt mycket personella resurser och förskolans verksamhet hade blivit lidande. En kvalitativ intervju skapar ändå möjligheter för forskaren att vara delaktig i undersökningen genom bland annat följdfrågor. Jag har valt att ha en låg grad av standardisering i intervjun dels för att komma närmare ett naturligt samtal, dels för att kunna vara mer delaktig i samtalet. En låg grad av standardisering innebär att frågorna som ställs "ger utrymme för intervjupersonen att svara med egna ord" (Patel & Davidsson, 2003 s. 78). Möjligheterna för pedagogernas egna röster att höras blir större än vid en kvantitativ intervjustudie med till exempel frågeformulär och utan möjlighet till personligt möte. Ett annat alternativ hade varit strukturerade intervjuer men dessa utgår också från fastlagda frågor och skapar inte någon möjlighet till vidareutveckling av intressanta resonemang som kan uppkomma (Yin, 2013). Att genomföra en kvalitativ intervju kan också innebära svårigheter då intervjuaren behöver göra noggranna avvägningar bland informantens utsagor för att hitta den egentliga meningen (Kvale & Brinkmann, 2009). "Det är nödvändigt att lyssna både till de explicita beskrivningarna och till de åsikter som kommer till uttryck och till vad som sägs mellan raderna" (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 45). Forskaren kan då försöka fånga, formulera och sammanfatta informantens sammanlagda budskap för att med det som grund kunna ställa en följdfråga för att komma ännu närmare den egentliga meningen.

Ett annat metodologiskt övervägande är vilken roll jag som observatör ska ha i den sångsamling jag observerar. Bryman (2016) sammanfattar och delar upp forskaren och observatörens roller i en skala från *hög* delaktighet och engagemang till *låg* delaktighet och engagemang. Han sammanfattar tidigare rollindelningar inom forskningsområdet i sex steg: dold fullvärdig medlem, öppen och full medlem, deltagande observatör, delvis en deltagande observatör, observatör och deltagare i så liten grad som möjligt, icke-deltagande observatör som samspekar med personer i miljön. Bjørndal (2018) formulerar observatörens roller i ett

diagram med två skalor; en som går från låg till hög grad av delaktighet och en som visar låg till hög öppenhet. Rollen som forskare och observatör sträcker sig således mellan en helt dold iakttagande roll till en öppen och fullkomligt deltagande roll. Forskaren behöver göra ett noggrant metodologiskt övervägande vilken roll som passar bäst till den studie som ska genomföras. Min roll som observatör i förskolan skulle enligt Bryman (2016) beskrivas som en icke-deltagande observatör som samspelar, och av Bjørndal (2018) som att min roll har ganska låg grad av delaktighet men hög grad av öppenhet.

Observationerna av sångsamlingar i förskolan skedde vid den tidpunkt på dagen och i den miljö barnen och pedagogerna brukar ha sångsamling. Jag deltog inte aktivt i sångsamlingarna utan satt bredvid och för att föra anteckningar (låg grad av delaktighet). Men jag behövde kunna samspela med barnen både före, under och efter sångsamlingen och berätta för dem och deras pedagoger vem jag är och varför jag hälsar på (hög grad av öppenhet).

Utöver observationsschema och intervjuanteckningar spelades ljudet från både sångsamlingarna och intervjuerna in digitalt. Valet att inte spela in observationerna på video grundar sig till viss del i den miljön studien äger rum. Barnen idag är mycket mer vana vid inspelningar och rörlig bild än de barn som växte upp innan smartphones och surfplattor kom in på förskolorna men det är fortfarande ett element som kan ta mycket fokus. Den situation som observeras kan komma att påverkas av en videokamera i större grad än av t ex en ljudbandspelare (Bjørndal, 2018). Därför har jag valt att använda en ljudinspelare (ZOOM) utan kamera. En annan grund för valet av inspelningsmetod är studiens forskningsfrågor som kretsar i huvudsak kring språk och kommunikation kring musik. Eftersom ett av studiens huvudsakliga syften är att undersöka språket i de observerade sångsamlingarna är ljudinspelningen den viktigaste delen. Den del av kommunikationen som sker på annat sätt som till exempel mimik och kroppsspråk ska i så stor utsträckning som möjligt skrivas ner i observationsschemat.

## **5.2 Två metoder för datainsamling, observation och kvalitativ intervju**

Studien har två huvudsakliga syften. Det första är att titta på det språk och den kommunikation som pedagoger och barn i förskolan använder för att musicera tillsammans, samtala kring musik och hur sångsamlingarna organiseras. Det andra syftet är att undersöka pedagogers syn på arbetet med musik i förskolan i förhållande till deras egen musikaliska bakgrund. För att kunna

titta närmare på dessa frågeställningar utgår studien från observationer i förskolans sångsamlingar och genom kvalitativa intervjuer med förskolans pedagoger.

### **5.2.1 Observation**

Den ena delen av datainsamlingen skedde genom observationer av sångsamlingar i barngrupp på förskola. Observationer beskriver Bjørndal (2018) som uppmärksam iakttagelse. Vi iakttar, observerar och lagrar information hela tiden enligt Bjørndal (2018) och det gäller att vara medveten om detta i en observationsstudie. Forskaren behöver ha ett kritiskt förhållningssätt till både sina egna och andras observationer (Bjørndal, 2018). En stor fördel med observation som datainsamlingsmetod är att de skeenden som studeras sker i ett naturligt sammanhang och direkt i stunden (Patel & Davidsson, 2003). På så sätt lämpar sig observationer bra i förskolemiljö där det finns till exempel barn som inte har utvecklat sitt språk än och därmed inte går att intervjua verbalt. Eftersom observationerna sker genom observationsanteckningar och ljudinspelning genererar varje observationstillfälle en stor mängd data. Detta kan vara en nackdel i en mindre studie enligt Patel och Davidsson (2003). Slutsatsen i den här studien är att man vinner tillräckligt mycket på att observera praktiken utöver intervjuerna att den tiden det tar att analysera den insamlade datan blir i sammanhanget väl investerad tid.

Eftersom det som jag vill observera i sångsamlingen är begränsat till språk och kommunikation har jag valt att genomföra en strukturerad observation (Patel & Davidsson, 2003) med ett observationsschema som innehåller olika språkkategorier (se bilaga 1). Observationsschemat är linjärt det vill säga att jag som observatör har skrivit in händelserna i tur och ordning som det sker. Varje observation av en språklig händelse innehåller fyra delar. Den första delen handlar om att kategorisera händelsen. Är det en instruktion? Är det en musikaktivitet? Är det en förklaring eller svar på en fråga? Om det är en händelse som inte passar in i ovanstående kategorier beskrivs den som övrig. Den andra delen beskriver om det är en pedagog eller ett barn som kommunicerar. Den tredje delen handlar om det faktiska innehållet och den fjärde delen lämnar plats för egna kommentarer kring händelsen.

Under observationen av sångsamlingen skedde antecknandet i observationsschemat vid sidan av samlingsringen, och inte som en del i samlingen med barn och pedagoger på golvet. Detta för att skapa möjlighet att registrera saker som händer visuellt i större utsträckning eftersom studien inte innefattar rörlig bild utan endast ljud.

### **5.2.2 Kvalitativ intervju**

Studiens andra datainsamling är kvalitativa intervjuer. I den kvalitativa intervjuformen är intervjupersonens livsvärld det som forskaren vill få förståelse för enligt Kvale och Brinkmann (2009). De beskriver den formen som används i denna studie som en *halvstrukturerad livsvärldsintervju* (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 43). Denna typ av intervju bygger på de vardagliga samtalen men det som skiljer intervjun från samtalet är samtalsparterna inte är likställda i intervjun. Där styr intervjuforskaren innehållet utifrån ett syfte och med en grundläggande struktur. Studiens intervjuer strukturerades med hjälp av en intervjuguide (se bilaga 2). Guiden utgår tematiskt från forskningsfrågorna (Kvale & Brinkmann, 2009) men för att få tydlighet i formen så har frågorna omformulerats till rubriker som sedan innehåller ett antal direkta frågor till intervjupersonerna. De flesta frågor är öppna till sin karaktär för att intervjupersonernas eget språk ska komma fram men de delar som handlar om det faktiska språket som används på förskolan är utformade som direkta frågor (Kvale & Brinkmann, 2009) som till exempel ”Vad använder ni för ord att beskriva aktiviteten: sångstund, sångsamling eller något annat?”.

Under en kvalitativ intervju är förmågan att ställa andrafrågor och följdfrågor viktig hos den som intervjuar. Kvale och Brinkmann (2009) menar att förmågan att ställa andrafrågor förutsätter ett aktivt lyssnande hos intervjuaren. Intervjuaren behöver både lyssna till det som sägs och hur det sägs för att kunna utveckla intervjun vidare. För att underlätta formulerandet av följdfrågor och andrafrågor under intervjun finns det vid sidan av intervjuguiden ett antal förformulerade andrafrågor som till exempel ”Kan du berätta mer om det?”, ”Kan du ge några exempel på vad du säger?”, ”Hur upplevde du det?” (Kvale & Brinkmann, 2009). Under intervjun fördes i stort sett inga anteckningar utan allt spelades in via en digital ljudinspelare (ZOOM). Detta för att jag som intervjuare skulle kunna lyssna så aktivt som möjligt på intervjupersonen.

## **5.3 Studiens design**

Designen av studien utgår från de två olika datainsamlingsmetoderna som beskrivits ovan. Här beskrivs vilka urval och avgränsningar som skett av förskolor och informanter och det praktiska och tekniska genomförandet av intervju och observationer på förskolorna.

### **5.3.1 Urval och informanter**

Studien innefattar både kommunala och privata förskolor. Urvalet av förskolor gjordes till en början geografiskt och ett antal förskolechefer kontaktades, där flera av dem var chefer för två eller flera förskolor. Efter en första kontakt med cheferna identifierades ett antal möjliga förskolor att besöka och dessa förskolor fick frågan att delta i studien. Utifrån kollegiets uppfattning om vem som tar störst ansvar för arbetet med musik på förskolan har sedan ett antal intervjupersoner identifieras. Eftersom ett av studiens fokus är att undersöka hur arbetet med musik organiseras på förskolorna så blir det ett strategiskt val att intervjua och observera den pedagog som arbetar mest med musik i de olika arbetslagen. De har sedan fått frågan om att delta dels genom intervju, dels att hålla den sångsamling som ska observeras. Avgränsningen av informanter i studien utgick slutligen från en vilja hos pedagogen att kunna delta både i intervjun och som ledande pedagog i sångsamlingen. Urvalet av förskolor skedde på så sätt genom pedagogens möjlighet och vilja att delta och att jag som forskare och observatör gavs möjlighet av ansvarig chef att besöka förskolan i fråga. Pedagogen som leder sångstunden är då informant vid både observation och intervju men barngruppen är informanter endast vid observationen. Sammanlagt landade urvalet på tre olika förskolor; två kommunala förskolor och ett föräldrakooperativ. På alla tre förskolorna finns avdelningar för både små och stora barn. Här blev det då urvalet av pedagoger som styrde vilka barngrupper som observerades. Jag ville observera sångsamlingarna som de brukar se ut en vanlig dag på förskolan med de pedagoger som vanligtvis arbetar i barngruppen. Utifrån urvalet av pedagoger så är barngrupperna som ingår i studien två yngrebarnsavdelningar (1-3 år) och en avdelning för äldre barn (4-5 år)

### **5.3.2 Presentation av förskolorna**

Den första förskolan är en kommunal förskola som är uppdelad i två hus med tre småbarnsavdelningar i ett hus och två avdelningar för äldre barn i ett annat. På avdelningen som deltar i studien finns 15 barn med tre pedagoger. Vid tillfället för observationen var många sjuka så sångsamlingen hölls med 9 barn (1-2 åringar) och två pedagoger. I min studie kallar jag denna avdelning för Stjärnan och barn och pedagoger från Stjärnan får namn som börjar på bokstaven S. Pedagogen som leder sångsamlingen och som intervjuas kallar jag för Sonja.

Förskola nummer två är ett föräldrakooperativ med Friluftsförämjandets ”ur-och-skur”-inriktning. Ur-och-skur är en utomhuspedagogik som genom Friluftsförämjandet som fokuserar på upplevelsebaserat lärande (Gustavsson & Söderberg, 2023). Här är det sammanlagt 25 barn och 5 pedagoger. Barnen är inte uppdelade i avdelningar men i pedagogisk verksamhet är



barnen åldersindelade i tre grupper. Sångsamlingen som observerades hölls med yngsta gruppen, sammanlagt 8 barn och två pedagoger. Den här förskolan har jag valt att kalla Nallens förskola och barn och pedagoger härifrån får namn på bokstaven N. Pedagogerna som håller i sångsamlingen och blir intervjuade kallar jag för Ninni.

Den tredje och sista förskolan är en kommunal förskola som består av sex avdelningar uppdelat på ålder (två per åldersgrupp). Avdelningen i studien är en avdelning för äldre barn och vid tillfället för observationen var den 10 barn och två pedagoger på plats. Förskolan kallas för Ankaret i studien och då blir namnen på barn och pedagoger utifrån bokstaven A. Pedagogerna som leder sångstunden och blir intervjuade har jag valt att kalla Anna.

### 5.3.3 Datainsamling

Studiens datainsamling delades upp i två underkategorier; observation och kvalitativ intervju men de genomfördes båda vid samma tillfälle och med samma typ av teknisk utrustning. Utöver observationsanteckningar så spelades sångstunden och intervjun in via en ljudinspelare (ZOOM) med två mikrofoner.

Efter genomförandet av observationerna och intervjuerna transkriberades dessa innan det var dags för analys. Observationernas data transkriberades i två steg. Först genom renskrivning av observationsanteckningar och transkribering av ljudupptagningen. Sedan sammanfördes dessa i en linjär uppställning. Det inspelade materialet överfördes till och förvaras direkt dator och på USB utan att gå via någon ”molntjänst” och observationsanteckningarna genomförs utan specifika personuppgifter utifrån de riktlinjer som utgår från dataskyddsförordningen (IMY, 2023).

## 5.4 Analys

Efter transkribering och renskrivning blir den första sammanställningen också den första analysen av materialet. Bjørndal (2018) lyfter fram två olika fokus i analysarbetet. Det första begreppet är ett *konstruktivt fokus* för att analysen ska landa i fakta som riktar uppmärksamheten mot konstruktiva och användbara resultat. Den andra fokuseringen handlar direkt om analysen...”man bör ha ett så tydligt analytiskt fokus som möjligt - så att man kan förflytta sig bort från generella och oprecisa påståenden i riktning mot exakta och konstruktiva värderingar” (Bjørndal, 2018, s. 147).

I analysarbetet kan, enligt Kvale och Brinkmann (2009), sedan både inspelningen, transkriberingen och stödanteckningarna användas. Muntligt tal och skriftspråk kan och bör

betraktas som olika språk (Kvale & Brinkmann, 2009) vilket ställer höga krav på överförandet från tal till skrift. Genom att kunna gå tillbaka till inspelningen och anteckningarna skapas möjligheter till tolkning av fler uttryck som tonfall, stämningen i rummet eller ett antecknat kroppsspråk. En av den kvalitativa metodens styrkor ligger i att forskaren också är delaktig i insamlandet av datan som ska analyseras.

Det insamlade och transkriberade materialet från observationer och intervjuer analyserades först genom kodning och kategorisering. En kod kan vara ett ord eller en kort mening som beskriver en del av intervju- eller observationsutskriften (Bjørndal, 2018). Koderna hjälper till att skapa överblick och kunna identifiera kategorier i analysmaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Patel och Davidsson (2003) beskriver arbetet med kategorisering där många genomläsningar av ursprungsmaterialet fylls på med koder och tolkningar för att kunna se mönster och variationer i texten och utifrån detta kategorisera innehållet. Intervju- och observationsutskrifterna i studien kodades och kategoriserades först var för sig. Efter det jämfördes kategorierna i de två olika datainsamlingsmetoderna för att leta både efter samband och skillnader i innehållet. I analysen av material med ett språkligt och kommunikativt fokus blir Vygotskijs (1995, 2001) sociokulturella perspektiv ett viktigt hjälpmedel. För att undersöka vilka musikbegrepp som förekommer och på vilket sätt de används är hans tankar kring begrepsbildningens utveckling i fokus. Vygotskijs (2001) syn på lek som ett verktyg för kommunikation och utveckling ger också perspektiv på förskolans verksamhet där leken har en central roll både i organiserade och fria lärandesituationer. En annan utgångspunkt för att arbeta med begrepp i lärandesituationer är variationsteorin (Marton, 2015) och utvecklingspedagogiken (Pramling Samuelsson et al., 2011). Det kan finnas sätt att arbeta med variation och urskiljning för att synliggöra begrepp och musikalisk kommunikation i förskolans verksamhet. Inom utvecklingspedagogiken vill pedagogen rikta barnen uppmärksamhet mot den kunskap och det lärande som eftersträvas och i analysen av studiens material kan just den riktade uppmärksamheten hjälpa forskaren att få syn på musikalisk kommunikation.

Ett sociokulturellt perspektiv på förskolans verksamhet är inte bara fokuserat på ett ämne, i detta fall musik, utan är ämnesöverskridande. På samma sätt kan också förskolans lärandesituationer röra sig mellan flera ämnen och då blir bildningsteorierna användbara i analysen av till exempel sångsamlingarnas innehåll. För att slutligen undersöka pedagogernas och kollegornas syn på arbetet med musik och det pedagogiska ansvaret för förskolans musikaliska aktiviteter behövs teorierna kring musikalitetsbegreppet i analysarbetet framförallt av intervjuerna.

## 5.5 Kvalitet och etiska överväganden

Kvalitativ forskning behöver stor öppenhet i förutsättningarna både för forskare och förhållandena kring studien (Yin, 2013) och på vilka sätt dessa förutsättningar kan påverka studien. Att genomföra en studie i förskolemiljö kräver speciella förutsättningar på flera olika sätt men första hand innebär det att forskaren befinner sig i barnens vardag. Forskaren behöver vara noggrann i de etiska överväganden som behöver göras så det blir tydligt och transparent för både pedagogerna, barnen och barnens föräldrar.

Samhällsvetenskaplig forskning måste förhålla sig till ett antal etiska principer som utgår från Vetenskapsrådet (2017) och gäller i all europeisk forskning. Det handlar framför allt om fyra begrepp: *tillförlitlighet*, *ärlighet*, *respekt* och *ansvar*. I praktiken innebär det att forskaren behöver vara transparent, tydlig och ansvarstagande genom hela processen.

### 5.5.1 Tillförlitlighet

Den kvalitativa studiens tillförlitlighet ser annorlunda ut jämfört med en kvantitativ studie. Inom kvantitativ forskning är bra mätinstrument och noggrannhet i mätningen goda resurser för att nå tillförlitlighet i studien (Patel & Davidsson, 2003). I kvalitativa studier talas det istället om studiens kvalitet som ett mått på tillförlitlighet. I studiens kvalitet ingår hela forskningsprocessen från beskrivning av forskarens förförståelse till transkription och tolkning. Guba och Lincoln (1994 refererad i Bryman, 2016) lyfter fram två begrepp, tillförlitlighet och äkthet, som grundläggande kriterier när en kvalitativ undersökning ska bedömas. Tillförlitligheten i detta sammanhang är uppdelat i fyra underkategorier som har sin motsvarighet i bedömning i kvantitativa studier. För att studien ska uppfattas som  *trovärdig* behöver forskaren se till att de personer som finns i den miljö som studerats håller med om den beskrivning av verkligheten som finns i studien (Bryman, 2016). En kvalitativ studie innehåller oftast relativt få informanter och för att studiens resultat ska innehålla en *överförbarhet* behövs en fyllig redogörelse som kan generera data som andra personer kan bedöma om och på vilket sätt resultaten går att använda i annan miljö. Genom att sedan skapa en tydlig och fullständig beskrivning av arbetets olika faser ges utomstående en möjlighet att bedöma studiens *pålitlighet*. En kvalitativ forskare bör vara medveten om att fullständig objektivitet är svår att uppnå men för att visa på en *möjlighet att styrka och konfirmera* behöver det synas att forskaren inte har låtit personliga värderingar påverka resultat och slutsatser.

I min studie skapas trovärdighet genom att studien har grundats i tidigare erfarenheter av arbete i förskola och förskolläroutbildning. Ett tydligt resultatkapitel med en analys och senare

diskussion som kopplar till studiens litteratur hjälper till att göra studiens kunskap överförbar samtidigt som det ska framgå att det inte är personliga värderingar som ligger till grund för resultatet. Det hjälper också till att skapa distans mellan forskaren och undersökningen. Hela metodkapitlet bidrar till studiens pålitlighet genom transparens och en öppenhet där studiens olika faser finns med.

### **5.1.2 Ärlighet, respekt och ansvar**

Utöver tillförlitlighet som princip så behöver forskare också visa ärlighet och respekt gentemot både deltagare i studien och kollegor inom forskningsvärlden (All European Academies, ALLEA, 2018). För att uppnå detta lyfter Bryman (2016) bland annat fram kravet på information, samtycke och konfidentialitet. Det innebär ett noga övervägande om tillvägagångssättet i observationer och intervjuer, tydlig information till alla inblandade och noggrannhet i insamlandet och sparandet av materialet. Studiens informanter ska informeras om studiens syfte och tillvägagångssätt och informanterna ska utifrån givna ramar kunna ge sitt samtycke att delta i studien. Eftersom en del av studiens informanter är barn så behöver deras föräldrar informeras och godkänna sitt barns deltagande. Detta gjordes i samråd med förskolorna som ingår i studien och endast de barn vars föräldrar godkänt medverkan spelades in. Detta innebar att de barn som inte var med i studien erbjöds en annan aktivitet på ett annat ställe på förskolan istället för sångsamling.

En forskare behöver ta ansvar igenom hela processen (ALLEA, 2018). Ett sätt att göra det är att veta när man ska avgränsa en observation. I observationerna kan jag som observatör behöva sätta en gräns för vad som observeras i sångstunderna (Bjørndal, 2018). Att observera barn kan ibland innebära att man får ta del av känslig information som inte är relevant för studien. I min studie valde jag att bortse från sådan information och inte plocka med den i arbetet med observationsschemat om en sådan situation skulle uppstå. I intervjusituationen gällde samma princip. En annan viktig aspekt i arbetet med kvalitativa intervjuer är intervjuens konfidentialitet (Kvale & Brinkmann, 2009) där informanterna anonymiseras i intervjuutskriften. Om intervjun ger intressant data som är svår att anonymisera behöver informanten som bidragit med denna data ge samtycke om publicering för att kunna använda den i studien. Samma förhållningssätt behövs i arbetet med observationerna.

Allt material som samlats in under studien från samtyckesblanketter (Bilaga 3) till ljudinspelningar förvaras på ett säkert sätt så att ingen obehörig kan få tillgång till materialet.

## 6. Resultat

Analyserna av observationer och intervjuer är indelade tematisk i två större fokusområden. Det första handlar om sångsamlingen. Analysen av sångsamlingen har jag delat in i fyra perspektiv som rör språk, organisation, bildning och gemenskapande. Det andra fokusområdet är pedagogernas inställning till utbildning, eget intresse och ansvar för arbetet med musik.

### 6.1 Fyra perspektiv på sångsamlingen

Sångsamlingens organisation är liknande på alla tre förskolor i studien. Sångerna representeras av bilder eller föremål som plockas fram när sångerna ska sjungas och barnen får gissa vilken sång de ska sjunga. Sångsamlingarna innehåller inga övriga musikaliska moment än gemensam sång med rörelser till, men alla pedagoger arbetar med ett ämnesöverskridande innehåll och lyfter in bland annat språkträning och naturkunskap utifrån de sånger och teman som används.

#### 6.1.1 Sångsamlingens språk

Det som skiljer studiens sångsamlingar åt är kommunikationen med barnen. Det sätt som man kommunicerar på varierar utifrån barnens ålder och språkliga utveckling. I barngrupperna med yngre barn används teckenstöd i större utsträckning än i den äldre barngruppen. Alla pedagoger lägger dock stor vikt vid att bekräfta och förstärka det som barnen uttrycker och uppmuntrar barnen till språklig utveckling. För de yngre barnen handlar det om grundläggande språkträning. Om sången handlar om ett djur tränar gruppen på att säga djurets namn. För de äldre barnen lyfter pedagogen fram rim och ramsor som en del. De arbetar även med sångernas innehåll och barnen får vara med och påverka textinnehållet i bekanta sånger. I sångexemplet ”Jag är en liten undulat” får barnen vara med och byta ut vad undulaten äter och tillsammans skapar de på så sätt nya verser.

##### 6.1.1.1 Musikaliskt språk

Av de ord som kan betraktas som grundläggande musikbegrepp och musikteori förekommer få av dem i observationer av sångsamlingar och intervjuerna. I vissa fall kopplas musikaliska begrepp till sångerna som till exempel dynamik i ”En liten båt blir ofta våt” eller tempo i ”När kråkorna klappar takten”. I den senare sången arbetar pedagogerna med olika tempi men begreppen som styr tempot är kopplat till sångtexten genom de olika djuren som de sjunger om.

På Stjärnans förskola används begreppen snabbt och långsamt för att arbeta med tempo i musiken.

Sonja: Vi tar den busiga spindeln nu då. Kommer ni ihåg? Man gör först långsamt och sen snabbt. Okej?

Sonja använder sig också av tempo och dynamik i sångerna på ett medvetet sätt för att skapa variation i sångsamlingen och för att fånga barnens intresse. Men hon använder också andra ord än musikbegreppen för att beskriva musikaliska förändringar och fokuserar på flödet i sångsamlingen mer än tempobegreppen.

Sonja: [...] för man vill ju fånga dom också. Så märker man att de behöver nåt, ska vi köra jättesnabbt? Man får ju läsa av hur [...] och det är väl nåt man lär sig under årens gång så, för att man ska kunna fånga dom behöver det hända saker.

På Ankaret kommenteras dynamiken vid ett tillfälle och det är inför sista sången då pedagogen vill att barnen ska sjunga starkare och ber dem att ta i:

Anna: Men är ni med, med en kulen natt nu då?

Barnen: ja

Anna: Då får ni ta i, sista sången!

Det sätt som pedagogerna och barnen pratar om musik och sång sker genom föremålen och bilderna som representerar sångerna som sjungs. Under sångsamlingarna på Stjärnan och Nallen är inte fåret som plockas upp ur korgen inte ett får utan den heter "Bä, bä vita lamm".

#### Stjärnan

Sonja: Sigrid, vad hittade Sandor för nånting då?

Sigrid: Han hittade bä,bä vita lamm!

Sonja: Var det bä,bä vita lamm? Ja det var det.

#### Nallen

Nora: Titta bä!

Ninni: Ja vem var det det? Var det bä?

Nora: Ja

Ninni: Här ska vi lägga den

Noah: \*sjungandes: Bä, bä vita lamm...

Titlarna på sångerna blir på så sätt namnet på figuren som plockas upp och här skapas egna sätt att kommunicera kring sångerna. De äldre barnen på Ankaret använder *sångkort* som får representera de olika sångerna. Sångkorten är inplastade bilder på olika saker som associerar till sångerna som ska sjungas på sångstunden. En bild på en häst är för barnen "Lilla hästen Plopp" och bilden på båten representerar "En kulen natt". Ninni som arbetar med de yngsta barnen beskriver i intervjun att för henne är sången i sig ett språk och ett sätt att kommunicera.

Ninni: Och med dom här små så är ju sångerna, ja men det är ju där jag får en ”connection” för att sitter du med 3-4-åringarna så kan du ju bygga mycket mer på det verbala.

Här upplever hon att sången hjälper till i kommunikationen med de små barnen som inte ännu har ett eget språk.

#### 6.1.1.2 Olika förstärkningar av språket

Att använda rörelser och handtecken som en del av språket är en naturlig del i förskolornas verksamhet och så även i sångsamlingen. Större delen av sångrepertoaren förstärks med rörelser och en lite mindre del av sångerna kopplas till teckenstöd som *Tecken i förskola*.

Sonja plockar upp en liten båt ur fickan. Selma gör tecknet för ”våt”. Sonja bekräftar ”ja, en liten båt blir ofta våt”.

Teckenstöden förekommer oftare i grupperna med små barn med ett mer begränsat muntligt språk. Sonja registrerar också Selmas kommunikation:

Sonja: ...när vi tog fram den lilla båten. Då sa ju inte jag vilken sång det var men hon som satt bredvid mig, hon gjorde ju så [visar tecknet för ”våt”].

Hon berättar att all personal på förskolan har gått teckenkurs vilket visar sig också i barnen teckenanvändande. Sonja upplever också att barnen blir mycket mer delaktiga i rörelsesånger än i sånger utan rörelser. Hon visar också på vikten av vuxna förebilder i förskolan som rör på sig tillsammans med barnen genom exempel med en gympa-film med musik som projiceras på väggen på avdelningen.

Sonja: Vi är ju också delaktiga på att få med dom och göra det man ska. Men om man inte visar på att nu ska vi röra oss då kan det bli att då sitter dom och tittar.

Ett annat sätt att arbeta med förstärkning och förståelse av sångtexter är att göra det i berättandeform. Sonja och hennes kollegor spelar teaterberättelser för barnen utifrån sångtexter

Sonja: Visst att man klär om sig och så men det blir inte så avancerat för det blir av. Vi håller oss till boken och sången för då behöver vi inte träna in att vi ska prata eller sådär utan då är det en som läser och så gör dom andra. Och så blir det ändå, det blir av liksom. För det är inte så avancerat men det blir ju en happening och en upplevelse ändå.

I exemplet ovan beskriver hon en teater utifrån sången ”Mössens julafton” där hon läser texten som en berättelse och några kollegor gestaltar de olika rollerna. Anna lägger också till en egen gestaltning i sångtexterna för att förstärka dessa

Anna: [...] jag försöker ju tänka att jag sjunger med inlevelse, så att det inte bara blir, hmm, tråkigt.

Hon beskriver att det blir ett berättande av sången och att barnen gillar det.

### 6.1.1.3 Beröm och uppmuntran

En del av kommunikationen mellan pedagoger och barn i sångsamlingen sker genom beröm och uppmuntran från pedagogen. Barnen får höra att de är duktiga och sjunger fint. Sångerna kommenteras ofta efteråt med ett ”bra” eller ”snyggt”.

Anna: Är ni med?

Annelie: Den här kan ni ju allihop jättebra, den har vi ju övat mycket på, eller hur Alicia?

Anna: Den här vet jag ju att ni är jättebra på

Här får de äldre barnen på Ankaret uppmuntran och beröm redan innan de ska sjunga ”Blommig falukorv”. Ninni berömmar ett barn som vanligtvis sitter ganska tyst på sångstunden, men som vid detta tillfälle är mer aktiv, och säger ”vad kul att du är med och sjunger idag”. Pedagogerna bekräftar och förstärker också barnens kommunikation.

Sonja: Vad är det där för nånting?

Siri: En nyckelpiga

Sonja: En nyckelpiga

Sigrid: Snart är det min tur

Sonja: Ja, snart är det din tur

På Nallen och Stjärnan där barnen är i ett tidigt stadium i sin språkutveckling förstärker och bekräftar pedagogerna i stort sett allt som barnen säger.

Någon negativ kritik kring det musikaliska förekommer inte alls utan det rör sig i så fall om mindre tillrättavisningar om barnen till exempel inte är delaktiga i den gemensamma sången eller har allt för svårt att sitta still.



## 6.1.2 Sångsamlingen som verktyg att organisera barngruppen

Både utifrån observationen och intervjuer framträder sångsamlingen som en viktig del i att organisera barnen på förskolan. I sångsamlingen arbetas det mycket med att lära barnen turtagning och samtidigt. Den används också för att skola in barnen i förskolans rutiner.

### 6.1.2.1 Turtagning

Under alla tre sångsamlingar har pedagogen samlat ett antal föremål eller bilder som representerar olika sånger i en korg eller liknande. Barnen får i tur och ordning dra fram ett föremål eller en bild för att gruppen sedan sjunger sången som representeras.

Ninni: Och nu får vi se. Noah, nu är det din tur att ta något ut påsen. Vad hittade du?

Ninni vänder sig till det barnet som är på tur att få gå fram och plocka upp ett föremål. Hon ser till att säga namnen på alla barn och alla får också möjligheten att berätta och visa vad de har plockat fram. Att jobba med turtagning under sångsamlingarna visar sig vara ett medvetet val hos pedagogerna. Det framkommer i två av intervjuerna som ett av sångsamlingens syften, bland annat på Nallens förskola:

Ninni: så dom [små barn] är ju med så att sångsamlingen blir ju både en del, det blir ju en turtagning grej och det blir en trygg rutin men det blir också språkträning där det kommer tillbaka

Detta gäller både bland äldre och yngre barn där de yngre tränar på det som en del av sångsamlingens rutiner. De äldre barnen kan i de flesta fall vänta på sin tur och de vet hur det brukar gå till. De vet också att turordningen oftast bestäms genom hur barnen sitter i ringen.

Anna: Vi gör såhär. Jag har sångkort med och vet ni vad? Alla kan få dra idag.

Amira, du kan få dra först

Abbe: Jag hon var närmast.

Både i exemplet ovan och nedan lär sig barnen även att alla inte får dra kort eller föremål varje gång. Antalet sånger i sångstunden styrs genom pedagogernas val av antal föremål eller bilder. Är barngruppen stor blir det för många sånger om alla barn ska få plocka en sång. Men ibland när inte alla barn är på plats blir det lagom många sånger. Barnen på Arken kommenterar sångstunden genom turtagningen på följande sätt:

Anna: Då var vi färdiga med sångsamlingen för idag. Hur tyckte ni det var?

Barnen: Bra

Anna: Var det kul?

August: Och alla blev glada för alla fick ju ta

Anna: Ja alla fick ju ta idag.

Barnen har också lärt sig att det är extra roligt när alla får vara med och ta ett kort. Det blir ett sätt att skapa delaktighet och gemenskap i sångstunden.

### 6.1.2.2 Samtidighet

Samtidighet och timing är en del i att organisera gemensamt musicerande. Så även i sångsamlingen där barnen får träna på att börja sjunga samtidigt och de får lära sig att det blir bättre sång om alla startar tillsammans. Vid alla tre sångstunderna fanns det tillfällen då ett barn började sjunga sången som kom upp ur påsen eller korgen innan gruppen var klar att sjunga.

Niklas börjar sjunga "Bä, bä vita lamm

Ninni: Vet du va? Kan vi börja på en gång Niklas, så får alla vara med? Tycker Du det?

Niklas: Mmmm

Här uppmanar Ninni barnen att avbryta och vänta in gruppen och visar på så sätt att hon tycker det är viktigt med samtidighet i gemensam sång. Pedagogerna visar också tydligt när det är dags att börja sjunga. Många gånger med en fråga så som "är ni med?" eller "ska vi ta den tillsammans?". Gitarren finns med på alla tre sångstunderna och den fungerar också som "sångstartare" framför allt i gruppen med äldre barn. Det fanns också tillfällen där barnen är de som efterfrågar samtidighet

Annelie, pedagog [till ett av barnen]: Vi tjuvstartar

Annelie och barnet börjar sjunga "I ett hus i skogen slut"

Alina: Tjuvstarta inte

Anna: Är ni med då?

Alina: Man får inte tjuvstarta

I detta sammanhang används ordet "tjuvstarta" som ett begrepp för att hjälpa till att skapa samtidighet i den gemensamma sången på Ankaret.

### 6.1.2.3 Rutiner

Både sångsamlingen och enskilda sånger hjälper till med att skapa rutiner. På Stjärnan använder man sig av en fruktsång i slutet på sångsamlingen som markerar att sångsamlingen är slut och nu börjar fruktstunden. På Ankaret har de en startsång som inleder sångsamlingen för att skapa en tydlig start för barnen. På småbarnsavdelningen Nallen börjar de också varje sångsamling med samma sång "Knoppsång".

Ninni: Ja man kan ju tycka att vi bara sjunger sånger men det är ju ett rutinskapande, en trygghetsgrej där man känner igen sångerna.

Här blir upprepningen av sångerna ett sätt att skapa trygghet och igenkänning för de yngsta barnen enligt Ninni.

### **6.1.3 Sångsamlingen som bildning och allmänbildning**

Alla tre pedagoger använder sångsamlingens sånger och föremål för att utforska olika ämnen. Under sångsamlingarna pratas det bland annat om naturkunskap och matematik. På Nallens förskola handlar de flesta sångerna om olika djur. Sångsamlingen avslutas med att barnen får hjälpa till med att plocka tillbaka föremålen (i detta fall små djur) i påsen. Detta genom att Ninni frågar barnen frågor som handlar om djuren

Ninni: Kan du lägga ner den som har sitt hus på ryggen? Vem är det som har sitt hus på ryggen?

Noah: Där! [pekar på snigeln]

Ninni: Snigeln ja. Nu får vi backa. Nu är det Nours tur. Kan du lägga ner den som säger nöff nöff?

Nour: [gör grymtljud och plockar fram grisen]

Ninni beskriver sedan i sin intervju vikten av att anpassa frågorna till barnens kunskapsnivå och fångar på så sätt upp det som barnen lärt sig om djuren. Sonja på Stjärnan pratar också om djuren och dess egenskaper när barnen plockar upp ett djur ut korgen och innan det är dags att sjunga sången den representerar.

Sigrid: Snigel

Sonja: Är det en snigel?

Simon: Den är jätteslemmig

Sonja: Är den jätteslemmig?

Simon: Ja man får inte hålla den

Sonja: Den kan få vara här. Just den här snigeln är inte slemmig men hittar vi en snigel ute.

Stina (pedagog): Då är den slemmig

Sonja: Då kan den vara slemmig

På båda småbarnsavdelningarna pratar man mycket kring de olika föremålen och barnens associationer som i exemplet ovan men på Ankaret ligger mer fokus på sångtexterna. Anna frågar barnen om de kommer ihåg texterna och vad sångerna handlar om. Efter en av sångerna får barnens fantasi fart och det blir en diskussion om vad lilla hästen Plopp gör när sången tar slut:

Anna: Han somnade tror jag

Anton: Och så drömde han en bra dröm

Anna: Det gjorde han säkert

Anton: Kanske om glass och godis

Anna: Ja det kanske han drömde om

Abbe: Eller att han va' jättesnabb och aldrig blev trött

Anna låter Antons tankar komma fram och dessa skapar egna idéer hos Abbe som också förmedlar detta till gruppen. Sången blir en ingång till pojkarnas kreativitet och fantasi som Anna fångar upp och låter tankarna ta plats i sångsamlingen. Sonja på Stjärnan sätter också igång barnens fantasi när hon plockar fram en liten gulds katt som påminner om chokladpengar. Ett par av barnen vill smaka och de får komma fram och låtsas äta av chokladpengarna och "det var jättegott" tycker barnen. På Stjärnan sjunger de också två sånger där Sonja använder räkning och addition. Dels får barnen vara med och räkna prickarna på en nyckelpiga innan den sången

sjungs och dels så får de använda fingrarna och räkna ner när de sjunger om ”två ballonger och en igelkott”

Sonja: Nu ska vi se, vi ska räkna hur många ballonger vi har. Kommer ni ihåg sången dom vi har? Om igelkotten och ballongen? Så får vi räkna hur många ballonger vi har [alla räknar på fingrarna] En, två, tre, fyra, fem, sex, sju, åtta, nio, tio. Här har vi tio ballonger och en igelkott.

Sången om ballongen och igelkotten har föregåtts av ett utforskande av ballong, luft och ljud. Sonja plockade fram en ballong och blåser upp. Barnen säger att den är blå och stor. Sonja släpper ut luften på olika sätt med pruttljud och pipljud. Barnen skrattar åt de olika ljuden. Hon frågar barnen vad de tror ska hända och barnen är engagerade i ballongens olika ljud och former. Barnen vet också att om en igelkott och en ballong går emot varandra så säger ballongen PANG.

På Nallen utgår sångsamlingen delvis från en bok som gruppen läser gemensamt. Flera av figurerna i sångpåsen finns med i sagan men i sångsamlingen kopplas dessa ihop med en sång. Sonja på Stjärnan pratar också om möjligheten att använda sig av aktuella böcker i sångsamlingen. Vi pratar om ett bokprojekt som kallas Lilla bokbryggan där förskolorna får böcker och material från biblioteket

Sonja: [...]och det är ju mycket att det vävs in i det då. Så nu är det en bok som handlar om Vips, en liten näbbmus som bor i skogen[...]och då får man ju liksom in mycket hur det är ute i naturen och då kommer mycket det här sångerna med djuren och det.

Sångerna och sångsamlingen blir här ett sätt att förstärka litteraturen och naturkunskapen som barnen tar del av via bokprojektet.

#### **6.1.4 Sångsamlingen som gemensamhetsskapande aktivitet**

När jag frågar pedagogerna om hur de uppfattar barnen deltagande i sångsamlingen beskriver alla tre att barnen är glada, att de gillar att sjunga och att de vill vara med på sångsamlingen. Pedagogerna anser också att sångsamlingen hjälper också till att skapa trygghet och gemenskap i gruppen och vid flera tillfällen hjälper de äldre eller mer erfarna barnen de yngre eller nyligen inskolade med att visa hur gruppen brukar göra. Det är viktigt för pedagogerna att barnen har roligt på sångsamlingen. För Anna är glädjen sångsamlingens viktigaste syfte:

Anna: Alltså jag känner ju, först och främst tänker jag [syftet] för att det är roligt och att det fångar, ja men det blir, ja glädje känner jag, det är det viktigaste.

Sonja pratar om vikten av att fånga barnens uppmärksamhet och Ninni vill att det ska vara lustfyllt att sjunga tillsammans.

Sångsamlingen används för att uppmärksamma och förstärka ett antal traditioner under läsåret, speciellt på de två större förskolorna Ankaret och Stjärnan. Där samlas hela förskolan och sjunger till exempel påsksånger eller luciasånger. På Stjärnan utgår pedagogerna från ett par kända sånger och gör ett litet skådespel för barnen. Ett exempel är tidigare beskrivna teatern om "Mössens julafton" som framförs kring jul och ett annat är sången "Gullefjun" som blir påskteater för barnen.

Ninni lyfter upp begreppet sångskatt under intervjun. Hennes definition av sångskatt är "sångsamlingens mest förekommande sånger" och hon menar att barnen bör få med sig dessa under sina år på förskolan. Av de sånger som förekommer på sångsamlingarna i studien är det endast sångerna "Lilla snigel" och "Bä, Bä vita lamm" som sjungs på mer än en förskola. Men de flesta sånger som används i sångpåsar och på sångkort är välbekanta i förskolemiljön som exempelvis "Imse, vimse spindel", "En kulen natt" och "När kråkorna klappar i takten".

## 6.2 Pedagogerna, kollegorna och musiken

Pedagogernas roll i arbetet med musik på förskolorna utgår till stor del från eget engagemang och intresse för musik och sång. Gitarren spelar en viktig roll i förskolornas sångsamlingar och studiens tre pedagoger är relativt ensamma om att spela gitarr på sina respektive förskolor.

### 6.2.1 Utbildning och eget intresse

Av de intervjuade pedagogerna är Ninni och Anna förskollärare. Anna har jobbat som förskollärare i över 25 år och Ninni ca 10 år. Sonja är barnskötare sedan en lång tid tillbaka och vidareutbildar sig nu till förskollärare. När Anna utbildade sig ingick gitarrspel i utbildningen men för Ninni fanns inte den möjligheten

Ninni: Det var faktiskt min besvikelse, för när jag gick lärarutbildningen så fick jag inte välja utan dom delade in oss i Musik eller Historia. Och jag hade ju valt Musik om jag hade fått lov att välja

Sonja fick gå gitarrkurs genom jobbet men på kvällstid. Alla tre tycker att det är roligt att spela gitarr och känner att det är bra att spela mycket för att hålla igång praktiken och bli ännu bättre på att spela. Utöver gitarren så finns det inte någon formell utbildningsdel i musik för pedagogerna utan alla har utvecklat ett eget intresse i musiken utanför jobbet eller innan de

började arbeta på förskola. När jag frågar om musikalisk bakgrund så sjunger Sonja i kör, Anna spelade fiol hela skoltiden och Ninni spelade gitarr på gymnasiet. Anna säger att mycket av hennes musikaliska bakgrund skapades i hemmet med många i släkten som håller på med musik. Ninni lyfter sin mamma som ”sjöng konstant” för Ninni när hon var liten. Ninni pratar mycket om sångglädje, både hos sig och barnen

Ninni: Och framförallt har jag haft med mig glädjen, det är roligt att sjunga. Ja men är det jobbigt att gå från skogen? Ja, då sjunger vi en sång på vägen. Fryser vi så leker vi en rörelsesång så det blir, det blir väldigt nära. Och ja, du får upp humöret, alltså sång löser allt, det skapar gemenskap, det skapar rörelse, nåt som är trevligt liksom.

Ninni plockar med sin sångglädje hon har med sig hemifrån till arbetet på förskolan och sprider den vidare till barnen. Fortbildning inom musik har inte förkommit i större utsträckning för någon av dem. Sonja nämner att det var en inspirationskväll för Lilla bokbryggan på tema sång och musik under hösten. För Anna var det ”jättelänge sedan” hon var på någon fortbildning med musiktema.

### **6.2.2 Att känna ansvar för sångsamlingen**

Pedagogerna som leder sångsamlingarna har alla liknande roller på sina arbetsplatser. De har inte bara ansvar för sångsamlingen på deras egen avdelning utan leder och planerar även musikaktiviteter och sångsamlingar på hela förskolan. Alla tre spelar gitarr och det är det enda instrumentet som används för att ackompanjera gemensam sång. Utöver studiens pedagoger är det bara någon enstaka kollega som kan spela något instrument. Gitarren fyller en stor funktion i förskolornas gemensamma sångsamlingar. Anna går också ibland in på de andra avdelningarna med gitarren.

Anna: Ja, sen märker jag ju nån gång när jag har varit inne på någon annans avdelning som inte har nån som spelar gitarr. Då tycker dom barnen att det är väldigt roligt, att det kommer nån som spelar gitarr.

Samma mönster syns på Stjärnan där Sonja också går runt på fler avdelningar och spelar. På Stjärnan ha de möjliggjort mer musicerande på avdelningarna genom att köpa in fler gitarrer men Sonja är ensam om att spela på dessa.

Med ansvaret för sångsamlingen kommer också planeringen av både den egna sångsamlingen och förskolans gemensamma musikaktiviteter. Alla tre pedagoger beskriver

ungefär samma upplägg med 1-2 timmars enskild planering i veckan. Ninni kommenterar planeringstiden med ”vi har ju lika mycket planeringstid allihop men det ska ju räcka till mycket så till sångstunden...[tystnar]”. Anna känner på samma sätt

Anna: det finns ju så mycket mer grejer man skulle kunna göra. Vi har ju rytmikinstrument nästan som inte...det har jag använt nån gång för väldigt längesedan.

Tiden räcker inte till för att planera för en sångsamling med rytmikinstrumenten. För att förbereda sångstunden berättar både Sonja och Anna att det som planeras till sångstunden förbereds ofta i terminsstarten genom att de gör i ordning sångkort och sångpåsar som sedan plockas fram efter behov under terminen. Förskolornas gemensamma organiserade aktiviteter planeras och leds till stor del av Sonja, Ninni och Anna. Sonja berättar om lucia:

Sonja: Just när man tänker med lucia så har ju vi, får några år sedan gjorde vi en saga, eller jag gjorde en saga där man liksom fick in sångerna. Och då har vi ju haft, i många år så har vi haft små häften med bilder till varje sång och som barnen kan gå och ha i den fria leken så, och så kan dom gå och sjunga när dom vill.

Sonja hjälper de andra avdelningarna att tillgängliggöra luciasångerna för barnen och drar det största lasset i både planering och genomförande av förskolans luciafirande. Ninni berättar att de i kollegiet är bra på olika saker och att man får dela upp ansvaret i de olika ämnena inom förskolans verksamhet: ”Så det är det vi får bygga på, att vi har olika styrkor liksom”. Ninni som tycker om att sjunga och kan spela gitarr får på så sätt huvudansvaret för musiken av sina kollegor.

I arbetet med det mer spontana musicerandet delas ansvaret mellan fler. Alla förskolor använder digitala hjälpmedel som surfplattor och projektor i spontant musicerande och det är flera av pedagogerna som kan initiera och använda dessa. Utemiljön är också ett gemensamt ansvar och på Stjärnan har man en låda ”ute-instrument” som ”vi vuxna tar fram” enligt Sonja.

### **6.2.3 Musikalisk medvetenhet**

Pedagogerna använder ett rikt språk under sångsamlingarna och plockar upp uttryck och begrepp inom flera olika områden men inte från musikämnet. Som beskrivits i texten ovan om sångsamlingens språk så förekommer variationer av både dynamik och tempo i de sånger som sjungs men det lyfts inte som egna begrepp eller fenomen under sångsamlingen. Sonja säger att det blir mer prat kring begreppen när de använder rytminstrumenten ”till exempel nu ska vi



hålla takten, nu ska vi klappa och nu ska vi spela starkt och svagt”. Under dessa stunder vill Sonja benämna orden så att man får med rätt begrepp. Anna pratar i intervjun om att sjunga och spela starkt och svagt men inte något musikbegrepp utöver det. Sången och hur sångerna och sångsamlingen används framträder mest i pratet kring musik. Det kopplar olika sånger till olika teman och situationer.

Sonja: att man tar sådana sånger som passar in när man ska gå till maten till exempel, eller om man har nåt temaarbete eller traditioner

Här blir musiken organisatör av förskolans arbete igen men syftet med sångsamlingen är delvis musikaliskt. Alla tre pratar om sångsamlingen som organisation med rutinskapande, turtagning och gemenskap men alla tre lyfter också arbetet med förskolans läroplan Lpfö18 och vad det står kring musik där. Anna plockar upp begreppet rytm och språk som en del av syftet och både Sonja och Ninni säger att sång, musik och dans är undervisning som ska erbjudas enligt läroplanen.

Gitarren är ett musikaliskt objekt för alla pedagoger. De stämmer själva gitarren både på egen hand och med hjälp av app. Det sker inte sällan i barngruppen då det kan uppstå samtal kring hur gitarren fungerar. Sonja lär också barnen vad ett instrument är och att man ska ha respekt för instrumentet, att man inte gör ”hur-som-helst” med dem.

## 6.3 Sammanfattning

Sångsamlingarna i min studie visar på sångsamlingens många olika funktioner i förskolans verksamhet där de musikaliska målen inte alltid är det som står i fokus. I arbetet med språk är sångsamlingen en viktig aktivitet i förskolans vardag. Nya ord och begrepp kan förklaras och visas för att sedan sjunga en sång på temat eller en sång där begreppet ingår. En del av de sånger som sjungs kopplas ihop med teckenstöd och används som ett verktyg för barnens generella språkutveckling. Kommunikationen i sångsamlingen är positivt laddad och pedagogerna berömmar barnens insatser och förmågor. Samtalen kring musik och det musikaliska språket finns med i sångsamlingarna men är sällan det primära målet med undervisningen.

Sångsamlingen används som en gemenskapande aktivitet och den används för att skapa rutiner i förskolans vardag. Pedagogerna i studien menar att sångsamlingen ger igenkänning och trygghet för de allra yngsta och nyinskolade barnen. Den gemensamma stunden i gruppen används också för att lära små barn turtagning. Barnen får träna på samtidighet och timing när pedagogerna förevisar gemensamma sångstarter och tempon. Pedagogerna visar också på

vikten av samtidighet genom att se till att hela gruppen är redo för att börja sjunga tillsammans, I det gemenskapande arbetet på förskolan är sångsamlingen ett verktyg för att förstärka firandet av gemensamma traditioner. Bildningen framträder som ett mål med sångsamlingen där olika ämnen (utöver språk och begrepp) får ta plats och sångsamlingen blir ett medel för ny kunskap. Pedagogerna fångar upp barnens tankar och intressen som dyker upp och samtalar om allt möjligt från djur och natur till fantasier och drömmar. Sångsamlingen framstår på så sätt som ett verktyg för att organisera barngruppen och undervisningen på förskolan oavsett om undervisningen rör musik, naturkunskap eller något helt annat.

Pedagogerna i studien har alla ett eget intresse för musik och alla tre spelar gitarr. De två parametrarna bildar grunden till att ta och att få ansvar för sångsamlingarna och musikundervisningen inte bara på avdelningen de jobbar på utan också på andra avdelningar och vid de tillfällen som hela förskolan sjunger eller musicerar tillsammans. Både planering och fortbildning kring ämnet prioriteras ner till förmån för andra delar av verksamheten.

## 7. Diskussion

Här presenteras de slutsatser som framkommit i arbetet med studien, både ur metodologisk, teoretisk och framåtblickande synvinkel. Studiens val av teorier och metoder diskuteras med utgångspunkt i resultatkapitlet och i förhållande till studiens syfte.

### 7.1 Resultatdiskussion

Ett av studiens huvudsyften ligger i att undersöka det språk som används i förskolans musikaktiviteter, primärt i sångsamlingen och hur dessa aktiviteter organiseras. Sångsamlingens funktion på förskolorna visar sig vara bred och sångsamlingens olika funktioner framträder i både observationer och intervjuer. Musiken och framför allt sångerna är en del av innehållet men öppnar upp för andra undervisningsämnen och funktioner.

#### 7.1.1 Sångsamlingens språk

I kommunikationen mellan barn och pedagoger rör sig pedagogerna ledigt mellan de olika samtalsämnena som kommer upp i samband med sångsamlingen och fångar upp barnens tankar och idéer. Samtalet i sångsamlingarna leds till största delen av pedagogerna men speciellt de äldre barnen är delaktiga. Den del av kommunikationen som handlar om musik är begränsad till de sånger som sjungs och på vilket sätt dessa ska sjungas. Större delen av kommunikationen i sångsamlingarna handlar om helt andra saker än musik. Sångsamlingen kan uppfattas som en del av förskolans språkarbete men musikspråket får inte riktigt plats, inte heller musik som innehåll. Istället ligger det innehållsliga fokuset ofta inom andra ämnen så som litteratur, naturkunskap och matematik. Här är pedagogerna med och leder, berättar och förklarar fenomen och vetenskapliga begrepp (Vygotskij, 2001) i en bred ämneskompetens som barnen får ta del av. Det kan beskrivas som ett allmänbildande fokus (Gustavsson, 1996) som inte är knutet till ett specifikt ämne utan som en del i barnens bildningsprocess. Sångsamlingen befinner sig i en formell bildningstradition (Jank & Mayer, 1997) där fokuset ligger i aktiviteten och görandet mer än det musikaliska innehållet. Enligt Varkøy (2014) ligger den viktigaste musikundervisningen i mötet med musiken och på så sätt fungerar sångsamlingen också som musikalisk bildning. Men båda bildningsteorierna behövs (Jank & Meyer, 1997) för att skapa den dynamiska bildningsresan som också Gustavsson (1996) beskriver och inom den materialistiska bildningsteorin finns det stor utvecklingspotential i sångsamlingen. Det är här jag tror att musikens språk och begrepp kan skapa nya möjligheter till musikalisk bildning.

Genom att utgå från musikens olika byggstenar och grundbegrepp med hjälp av variationsteorin (Marton, 2015) och göra dessa till lärandeobjekt (Pramling Samuelsson et al., 2011) kan det musikaliska innehållet bli tydligare för pedagogerna att jobba med. Om det musikaliska innehållet blir konkret för pedagogerna kan det förhoppningsvis också hjälpa de kollegiala samtalen och planeringen kring sångsamlingen.

Det är tydligt att barnen på förskolan är i den fas av begreppsbyggandet som Vygotskij (2001) kallar den komplexa fasen. I sångsamlingen skapas hela tiden kedjekomplex hos barnen som associerar utifrån sin begreppsbyggning. På samma sätt som ordet kva skapar komplex och kedjekomplex i Vygotskijs (2001) studie, skapar förskolebarnen i denna studie nya komplex och associerar föremålen i sångpåsar och på sångkort i första hand med sångens titel och inte direkt till föremålet. För förskolebarnen är ett får inte i första hand ett får i sångsamlingens kontext utan ett "Bä, bä vita lamm". Pedagogerna möter barnen i deras resonemang och begreppsbyggande genom att bekräfta barnen och att använda barnens begrepp i sångstunden. Detta sker även med de allra yngsta barnen som använder tecken som stöd mer än talat språk. Barnets kedjekomplex sträcker sig då från den fysiska lilla båten som pedagogen plockar fram under sångstunden via associationen till sången "En liten båt blir ofta våt" och landar slutligen i handtecknet för *våt*. Och på samma sätt bekräftar pedagogen barnets begrepp. Detta, tycker jag, visar på en flerspråkighet i förskolan som är intressant att titta närmare på och utveckla. *Tecken i förskola* (Heister Trygg, 2010) ger pedagogerna ytterligare ett verktyg att kommunicera kring musik tillsammans med barnen.

### **7.1.2 Det pedagogiska samtalet och arbetet kring musik**

Samtalen mellan pedagogerna kring musik är begränsade i förskolans vardag och tiden är en faktor som påverkar möjligheterna till samtal. I den gemensamma planeringen får inte musikämnet plats förutom i samband med till exempel de högtider som firas gemensamt på förskolan. Kommunikationen kollegor emellan rör sig mer på en organisatorisk nivå om vem som ska göra vad och hur ska de yttre förutsättningarna se ut. Det musikaliska ansvaret på alla tre förskolor har landat på den person i kollegiet som kan spela gitarr. Gitarren blir en markör för musikalisk kompetens i förskolan. Att kunna spela gitarr och tycka om att sjunga är två av de egenskaper som gör att det musikaliska ansvaret läggs på pedagogerna i studien. Pedagogerna och kollegorna har till viss del, framför allt till vuxna i förskolan, en syn på musikalitet som absolut (Brändström, 1997). De musikaliska kunskaper och förmågor pedagogerna har med sig in i arbetet med sångsamling på förskolan framstår som medfödda egenskaper eller ett intresse vid sidan av sin roll som pedagog och inte något som förvärvat

under utbildningen eller genom arbetet. Den berättelsen syns också hos pedagogerna i Persson Aronssons (2022) studie som lyfts fram genom de olika föreställningarna om musikalisk kompetens som står i vägen för deras musikaliska uttryck. Ehrlins och Wallerstedts (2014) resultat av ökade musikaliska aktiviteter i förskolan visade att pedagogerna kände sig tryggare att undervisa i musik men inte tyckte att de själva blev duktigare musikaliskt. Här tror jag att en mer relativistisk syn på musikalitet (Brändström, 1997) kan arbetas fram på förskolan med utgångspunkt i musicking-begreppet (Small, 1998). Enligt Blackings (1976) syn på musikalitet så är musiken ett sätt av många som vi människor kan kommunicera och dela upplevelser med varandra. Small (1998) vill att vi ska delta i musiken på alla sätt och han framhåller att vi alla kan musicera. Att hämta inspiration från musicking-begreppet i större utsträckning i sångsamlingen och låta både barn och pedagoger ta initiativ till musik är ett sätt att utveckla både synen på vem och vilka som är musikaliska och på det musikaliska innehållet. Det skulle också vara möjligt att arbeta med musikskap (Holmberg, 2014a) och låta sångsamlingens deltagare och musiken i sig själv turas om i olika aktörsskap med musikaliska initiativ och ett gemensamt utforskande.

En av anledningarna till att sångsamlingens innehåll framträder så ämnesövergripande kan vara att de estetiska ämnena beskrivs både som innehåll och metod i läroplanen. Pramling Samuelsson et al. (2011) beskriver detta som dilemmat för estetiken och alla estetiska ämnen i förskolan. Pedagogerna i studien har en bred ämneskompetens och använder sångsamlingen som metod för att arbeta med flera olika ämnen. Här skulle rytmikpedagogiken kunna vara ett verktyg för att kunna arbeta tydligare med musiken både som innehåll och metod. Rytmikpedagogiken utgår från ett helhetsperspektiv (Nivbrandt Wedin, 2012) med olika uttrycksformer. Rytmikinspirerad undervisning arbetar utifrån ett tydligt tema, det som inom utvecklingspedagogiken kallas lärandeobjekt (Pramling Samuelsson et al., 2011) som bearbetas på olika sätt och med olika sinnen och förmågor.

### **7.1.3 Sångsamlingen och musiken i förhållande till barngruppen**

Studien visar att sångsamlingens till relativt stor del fungerar som ett verktyg för att organisera barngruppen in i den samlingsform som är vanlig i förskolan. Sångpåsen och sångkorten skapar en tydlig organisation i sångsamlingen där turtagning framträder som ett av målen. I sångsamlingen lär sig barnen att vänta på sin tur att välja eller att plocka upp en figur eller ett kort. När barnen blir lite större får de också lära sig att alla inte får ta ett kort vid varje tillfälle utan att turtagningen ibland sträcker sig över flera dagar. Sångerna kan också fungera som ett organisatoriskt verktyg. En sång kan exempelvis markera starten på den gemensamma dagen,

inledningen på sångsamlingen eller starten på fruktstunden. Pedagogerna på småbarnsavdelningarna vill att sångstunden finns med i förskolans vardag som ett sätt att skapa rutiner för de yngsta barnen. Både turtagning och rutinskapande beskrivs av pedagogerna som två av sångsamlingens syften. Här blir då musiken ett medel (Pramling Samuelsson et al., 2011) och en metod för att organisera barnen i förskolans rutiner och sociala samspel. Ett organisatoriskt mål som går att koppla till det musikaliska innehållet är samtidighet. Pedagogerna visar barnen att det är viktigt att alla börjar samtidigt när man ska sjunga tillsammans. Språkligt används ordet ”tjuvstarta”. Här finns möjligheter att stärka och visa på den musikaliska aktiviteten genom att utveckla det musikaliska språket. En möjlig väg kan vara att tolka samtidighet som ett vetenskapligt begrepp (Vygotskij, 2001) och medvetandegöra för sig själv som pedagog att detta begrepp behöver förklaring och till viss del undervisning för att barnen ska kunna ta till sig innehållet. Pedagogerna i studien fångar upp och arbetar med samtidighet. De visar barnen att det är viktigt men skulle kunna arbeta vidare med fenomenet och försöka identifiera varför det är viktigt med samtidighet i gemensam sång. En väg framåt är att pedagoger och barn riktar sin uppmärksamhet (Pramling Samuelsson et al. 2011) mot begreppet eller fenomenet och dess kritiska aspekter (Marton 2015) för att skapa ett medvetet musikaliskt innehåll kring samtidighet. Genom att medvetandegöra det musikaliska innehållet går musiken att använda både som innehåll och metod i linje med läroplanen Lpfö 18.

Pedagogerna i studien framhåller också sångsamlingen som en viktig del i arbetet med gruppen och att den fungerar som ett verktyg för att stärka gruppgemenskapen. När alla barn på förskoleavdelningen är med i sångsamlingen blir de äldre barnen, eller de som har gått på förskolan längre, förebilder för de nya barnen. De nya barnen tittar, härmar och lär sig hur en sångsamling går till genom kommunikation och samspel som hjälper barnens sociokulturella utveckling (Vygotskij, 1995). Sångsamlingarna i studien används också för att lära barnen om de traditioner, exempelvis jul och påsk, men också terminsavslutningar och andra gemenskapande aktiviteter, som finns i samhället som en slags samhällsgemenskap och också kan beskrivas som allmänbildning (Gustavsson, 1996).

#### **7.1.4 Alternativa sångsamlingar**

Det går att fundera på om sångsamlingen, som den framträder i min studie, är begränsade i sin form. I en samling med många barn behöver alla göra ungefär likadant för att det ska fungera att sjunga och spela tillsammans. Studien visar på många positiva effekter av en gemensam samling där alla sjunger tillsammans och delar en upplevelse. Sångsamlingen visar sig också vara en bra metod för att bearbeta och utveckla olika ämnen och teman i förskolan. Men om

musiken ska vara ett eget innehåll också med olika dimensioner (Nielsen, 2010) av musikutövande och inte bara metod (Pramling Samuelsson et al., 2011) kanske den traditionella sångsamlingen som den ser ut i studien behöver kompletteras med alternativa sätt att arbeta med musik på förskolan

I Holmbergs (2014a) studie visar sig den traditionella sångsamlingen innehålla nästan enbart reproducerande element och samma mönster syns i studiens sångsamlingar. Sångerna sjungs, ibland med rörelser och ibland med tecken, oftast i sin grundform där pedagogerna leder sången och barnen sjunger med. Holmberg (2014a) visar också att utforskandet i musik sker i de aktiviteter som ligger utanför den gemensamma sången genom instrumentspel och rörelse, och genom intervjuerna i min studie kan jag se att pedagogerna också tänker mer utforskande kring de aktiviteterna. I sångsamlingen sker utforskandet mer inom andra ämnen som till exempel naturkunskap och matte. Där är pedagogerna framgångsrika i att undersöka olika fenomen tillsammans med barnen och det gäller även pedagogerna i den här studien som också fångar upp och utforskar många olika ämnen. Detta kan kopplas till strukturell musikalisk kunskap (Ferm Thorgerssen, 2012) och att ett grundläggande musikaliskt språk utifrån musiken byggstenar skulle kunna vara en tillgång i att fånga upp och utforska musikaliska initiativ tillsammans med barnen. Arbetsmetoderna och förmågan att jobba undersökande med barnen finns redan bland pedagogerna, därför tror jag att ökad ämneskunskap kan vara en nyckel till arbetet med musik som innehåll. Ur ett musikdidaktiskt perspektiv handlar den ämneskunskapen som rör musikens struktur och språk om strukturell musikalisk kunskap (Ferm Thorgerssen, 2012) men det är också intressant att tänka hur man kan arbeta vidare med musikens alla olika meningsdimensioner (Nielsen, 2010).

Musikalisk kommunikation handlar om mycket mer än det språkliga. Vi kommunicerar också i alla de olika dimensionerna med hjälp av kroppen, genom ett gemensamt utforskande, improvisation, vår hörsel och musikens och våra inneboende känslor. I förskolorna i studien och i arbetet tillsammans i sångsamlingen är till viss redan de emotionella, existentiella och kroppsliga (Holgersen, 2012) meningsdimensionerna närvarande genom exempelvis de rörelsesånger där pedagogerna är med och rör sig tillsammans med barnen. Här skulle det också vara möjligt för pedagogerna att fokusera på olika dimensioner av musiken genom att göra dem till lärandeobjekt (Pramling Samuelsson et al., 2011).

Ett annat sätt att närma sig fler meningsdimensioner i musik skulle kunna vara genom musikaliskt lekande (Persson Aronsson, 2022). Gemensam musikalisk lek kan vara en sorts improvisation och ett utforskande med hjälp av rörelser, hörsel och gruppen. Detta skulle sedan kunna gå att utveckla till musikaliskt lärande med hjälp av rytmikmetoden. Leken blir en

gemensam bearbetning av intryck och ett samspel som hjälper oss att skapa nya erfarenheter (Vygotskij, 1995). Bjørkvold (2009) menar att den fria leken är en förutsättning för att testa och utveckla sina egna musikaliska uttryck men i min studie finns det även inom sångsamlingen en viss plats för lek och fantasi. Pedagogerna fångar upp barnens kreativitet i samtalen kring sångerna och låter dessa samtal och tankar få ta den tid det behöver. Vygotskij (1995) visar att fantasin också hjälper till att skapa nya erfarenheter genom inre bilder av andras berättelser och språk så det är en viktig del av sångsamlingens kommunikation. Den musiska leken utifrån visor (Uddén, 2004) är också ett exempel på en sångsamling som skapar större möjlighet till friare uttryck.

### **7.1.5 Att utbilda i musik och musikaliskt språk i förskollärarytbildningen**

Som jag ser det så kan sångsamlingen utvecklas i många riktningar men det behövs utbildning och fortbildning för att kunna skapa en ökad musikalisk medvetenhet. Min erfarenhet som förskollärarytbildare i kombination med den här studien får mig att fundera över innehållet i musikämnet på förskollärarytbildningen. Förskollärarytbildningen skulle kunna arbeta mer med att utveckla den verksamhet och de format för musikalisk aktivitet som redan finns och fungerar på förskolorna genom sångsamlingarna. De blivande pedagogerna kan själva få utveckla arbetssättet i sångsamlingarna med till exempel variationsteori, utvecklingspedagogik och rytmikpedagogik. Både Lindgren och Eriksson (2013) och Lagerlöf och Wallerstedt (2018) menar att musikämnet i förskollärarytbildningarna behöver utökas för att pedagogerna ska ha tillräcklig kunskap med sig ut i arbetet på förskolorna och jag menar att även min studie pekar i den riktningen. Pedagogerna som intervjuats använder till största delen den musikaliska kunskapen de skaffat sig på egen hand i arbetet med musik på sina förskolor, detta på grund av att utbildningen och fortbildningen under arbetslivet inte har innehållit det som behövs för att undervisa i musik. Frick Alexandersson (2021) beskriver att omsorgen och välviljan på förskollärarytbildningen ibland står i vägen för musikundervisningen där lärarytbildarna väljer att fokusera och berömma att studenten vågar sjunga i stället för att diskutera vad studenten kan bli bättre på i det musikaliska hantverket. Den omsorgskulturen och välviljan plockar sedan pedagogerna med till sina arbetsplatser. Detta syns till viss del även i denna studie där pedagogerna berömmar barnen ofta. Det är ett sätt att stärka och utveckla sångglädjen hos barnen men den musikaliska utvecklingen formuleras inte och framträder inte i berömmet. Calissendorf (2012) visar i sin studie att det viktigaste för pedagogen i förskolan inte är ämneskompetensen utan förmågan att göra (musik)ämnet lustfyllt och att ämneskompetensen kan plockas in utifrån. Jag tror att det kan vara en framkomlig väg men långt ifrån möjlig på



alla förskolor, utan kompetensen kring musikämnet behöver i många fall finnas inom den ordinarie personalgruppen. Förmågan att göra ämnet lustfyllt hänger samman med ämneskunskaperna hos pedagoger. En pedagog med stor ämneskunskap i musik skapar bättre förutsättningar för att organisera lustfylld undervisning än en pedagog utan specifika kunskaper i ämnet. Detta eftersom kunskap ger fler verktyg att variera undervisningen med och fler infallsvinklar att jobba kring musikämnet. En musikpedagog eller pedagog med musikalisk kompetens är rustad för att möta barnen i deras musikaliska initiativ (Wassrin, 2016) på förskolan.

Den samtida forskningen kring musik och förskola har gett oss flera nya och användbara begrepp. Barnen är musiska (Bjørkvold 2009; Uddén 2004) och de kan musika, om vi översätter musicing till svenska (Small 1998; Wassrin 2016). De som arbetar i förskolan kan ägna sig åt musisk pedagogik (Uddén, 2004), musikalisk lek (Person Aronsson, 2022) eller fokusera på sitt musikskap (Holmberg, 2014a) i sångstunden. Dessa begrepp är i de flesta fall sprungna ur den del av förskolans verksamhet som det har forskats på och tagits fram just för att underlätta förskolans arbete med musik men de är ännu inte befästa i utbildningen eller ute på förskolorna. Det är kanske för många begrepp för att rymmas inom den lilla utbildnings- och fortbildningsdel som rör musik för blivande eller aktiva förskollärare och pedagoger men genom att fokusera på ett eller ett par av dessa skulle det kunna bli lättare att formulera och planera för musikaliska mål. Gemensamma begrepp och en gemensam arbetsmetod skulle kunna hjälpa till att skapa trygghet och tydlighet i det kollegiala samtalet och den gemensamma planeringen av musikaktiviteter på förskolan.

## **7.2. Slutsatser**

Sångsamlingen skulle kunna vara ett bra verktyg att utveckla barnens musikaliska förmågor i men utan ett medvetet musikaliskt innehåll kan sångsamlingen bli mer av ett medel för organisatoriska och allmänbildande syften. Även barnens spontana musikaktiviteter både i den fria leken och i den som erbjuds på förskolan kan behöva medvetna pedagoger för att utvecklas musikaliskt utöver den sångglädje och lust till musik som pedagogerna i studien inspirerar till. Om musikens byggstenar framställs som vetenskapliga begrepp (Vygotskij, 2001) där den vardagliga kommunikationen inte räcker till för att barnen ska ta till sig dessa, då försvinner en plattform för barnen i förskolan att utveckla förståelse för musikbegreppen och möjligheten för pedagoger och barn att samtala kring musik blir begränsad.

Den musikaliska kommunikationen sträcker sig också mycket längre än kommunikationen och språket kring den strukturella musikaliska kunskap som studien har fokuserat på. Här behöver både förskolan och förskolläraryrket bli mer medvetna om musikens olika meningsdimensioner (Holgersen, 2012) för att kunna skapa ett ännu bredare musikaliskt innehåll som behandlar till exempel musikens emotionella, existentiella och kroppsliga dimensioner. Som rytmikpedagog ser jag tydligt att rytmikmetoden kan vara ett arbetssätt att utveckla ännu mer inom förskolan.

Studiens pedagoger har i stort sett skaffat sig den kompetens de behöver för att leda sångsamling på förskolan helt på egen hand och utanför arbetet och utbildningen. Detta trots att sångsamlingen är en förhållandevis stor del i förskolans vardag. Min studie visar att ett medvetet musikaliskt innehåll på förskolan inte uppstår av sig själv utan behöver formuleras av pedagogerna både enskilt och kollegialt för att kunna utvecklas och användas i arbetet med musik. Utbildningen och fortbildningen i musik behöver ta större plats för att pedagogerna ska kunna formulera det musikaliska innehållet på förskolan. För precis som Still (2011) och Ehrlin (2012) visar så sker musikaliskt lärande i förskolans aktiviteter men de är inte alltid synliggjorda för pedagogerna. Still (2011) pratar om ett oreflekterat arbetssätt i musik och det visar sig till viss del även i min studie. Pedagogerna visar upp stor kompetens i många ämnen och med flera olika arbetssätt. De visar också att de behärskar musikämnet genom sång och gitarrspel men reflektionen kring det musikaliska lärandet hinns inte med eller så saknas det språk kring det. Min studie visar att förutsättningarna för musikaliskt lärande finns på förskolorna. Sångsamlingen som aktivitet på förskolan är befast bland både pedagoger och barn och bör kunna vara en bra utgångspunkt för medvetet musikaliskt lärande. Men då behöver vi skapa möjligheter för pedagogerna att utveckla ett rikare musikspråk, ännu större ämneskunskaper och ett bättre musikaliskt självförtroende.

### **7.3 Metoddiskussion**

Studiens strategiska val att använda två metoder för att samla in data har visat sig vara värdefullt. Att observera sångsamlingen och sedan intervjua pedagoger har gett en djupare förståelse för arbetet med sångsamlingen och dess funktion i förskolan. Att enbart använda en insamlingsmetod hade skapat en mer ensidig bild än vad som nu framkommit i studiens resultat.

Urvalet av pedagoger och förskolor är också något att reflektera kring. En hel del studier (Ehrlin, 2012; Holmberg, 2014a; Still, 2011) utgår från förskolor där musiken får ta en stor plats. Förskolorna i denna studie är inte valda utifrån musikaliska aktiviteter och det tror jag

kan vara ett perspektiv som behövs undersökas i ännu större utsträckning och något att tänka på till framtida forskning. Urvalet av pedagogerna utgick från musikaliskt intresse och inte från utbildningsnivå. För att kunna reflektera ännu mer kring förskolläraryrket hade urvalet av pedagoger behövt innehålla ett kriterium där pedagogerna skulle haft en förskolläraryrket. Urvalet av pedagoger till min studie tror jag däremot ger en bild av att den som driver och känner ansvar för musiken inte nödvändigtvis har fått de förmågorna via förskolläraryrket.

Observationsschemat borde ha provats praktiskt och uppdaterats med andra typer av observationskategorier innan studiens observationer genomfördes. Jag som observatör var allt för fokuserad på att fånga upp språkliga element utifrån schemats kategorier men eftersom dessa spelades in som ljud så skulle fokuset i observationsschemat behövt ligga mer kring det visuella, kroppsliga och övrig kommunikation som det inspelade ljudet inte kan visa på.

En faktor som hade kunnat skapa en ännu bättre data är den tid som studien tar i anspråk hos informanterna. Att kunna hålla längre intervjuer vid en annan tidpunkt än mitt på dagen och mitt i förskolans verksamhet hade kunnat hjälpa till att utveckla och fördjupa pedagogernas resonemang. Det hade också varit intressant att genomföra intervjuer med pedagoger på förskolorna som inte kände ansvar för musikaktiviteterna för att se om kollegiet har en gemensam bild kring musiken eller om pedagogerna i studien bär muskarbetets tankar på egen hand. Ett annat spår som gäller intervjuer med pedagoger är om intervjuerna gått att genomföra som fokusgruppintervjuer där intervjuerna skett som ett samtal med ett helt arbetslag eller en pedagog från varje arbetslag på förskolan men det visade sig tidigt vara svårt att genomföra praktiskt inom ramen för pedagogernas arbetsdagar. Fokusgruppintervjuer kan vara en intressant väg för vidare forskning och framtida forskningsprojekt.

## **7.4 Vidare forskning**

Det finns flera olika vägar framåt som är intressanta att undersöka utifrån den här studien. Det handlar om att fokusera ännu mer på det musikaliska språket och sångsamlingens funktion och utvecklingsmöjligheter. För att uppnå en ännu djupare förståelse kring språket i förskolan är en studie som sträcker sig över hela förskolans verksamhet och inte bara sångsamlingen ett alternativ. Utifrån studiens resultat som visar en avsaknad av musikaliska termer i förskolan hade det också varit intressant att arbeta utifrån variationsteori (Marton, 2015) och, med hjälp av ett utvecklingspedagogiskt perspektiv (Pramling Samuelsson et al., 2011), använda sig av

musikaliska termer som lärandeobjekt i förskolan. Detta för att eventuellt kunna utveckla ett gemensamt musikaliskt språk för både pedagoger och förskolebarn.

I studien visar sig sångsamlingen ha en bred funktion i förskolans verksamhet. Hur skulle pedagogerna kunna utveckla sångsamlingen kring de olika funktioner (organiserande, bildande och gemensamhetsskapande) som framkommit i studien? De sångsamlingar som finns med i studien följer också ett snarlikt mönster. En större studie som omfattar betydligt fler förskolor och sångsamlingar skulle kunna bekräfta eller dementera den bilden.

Ett fokus skulle också kunna vara att studera musikämnet i förskolläro-utbildningen dels ur en musikspråklig synvinkel eller utifrån sångsamlingens utvecklingspotential som en del av musikundervisningen i utbildningen. Hur skulle musikutbildningen och i förlängningen musiken i förskolan se ut om utbildningens innehåll rörde sig mer kring utvecklingspedagogik, rytmikpedagogik och *musicking*?

# Referenser:

All European Academies. (2018). *Den europeiska kodexen för forskningens integritet*. (Reviderad utgåva). ALLEA - All European Academies.

Angelo, E., & Sæther, M. (2014). *Barnet och musiken: en introduktion i musikpedagogik för förskollärare*. Gleerups.

Bjørkvold, J. (2009). *Den musiska människan*. (3. [omarb. och utök.] uppl.). Liber.

Bjørndal, C.R.P. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (2 uppl.). Liber.

Blacking, J. (1976). *How musical is man?* ([2 uppl.]). Faber & Faber.

Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3 [rev.] uppl.). Liber.

Brändström, S. (1997). *Vem är musikalisk?: intervjuer med musklärare och muskläroare*. KMH förlag.

Calissendorf, M. (2012) Förskolebarn och instrumentspel. I J. Söderman & B. Riddersporre (Red.), *Musikvetenskap för förskolan* (s. 105-117). Natur & kultur.

Carlgrén, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.

Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppdiskussioner. I G. Ahrne & P. Svensson (Red), *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Liber.

IMY. (12 april 2023). *Dataskyddsförordningen*  
<https://www.imy.se/verksamhet/dataskydd/det-har-galler-enligt-gdpr/>

Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra: en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].  
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:552453/FULLTEXT03.pdf>

Ehrlin, A., & Wallerstedt, C. (2014). *Preschool teachers' skills in teaching music: two steps forward one step back*, *Early Child Development and Care*, 184:12,

Ferm Thorgeressen, C. (2012) Musikdidaktiskt arbete med förskolebarn. I J. Söderman & B. Riddersporre (Red.), *Musikvetenskap för förskolan*. (s. 69-84). Natur & kultur.

Frick Alexandersson, M. (2021). *Omsorg, välvilja och tystnadskultur: Diskursiva dilemman och strategier i lärarutbildningens undervisningspraktik i musik mot yngre åldrar*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/67818/gupea\\_2077\\_67818\\_2.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/67818/gupea_2077_67818_2.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Wahlström & Widstrand

Gustavsson, L., & Söderberg, L. (2023). *I ur och skur: upplevelsebaserat lärande för en hållbar livsstil i praktiken*. (Reviderad upplaga). Friluftsförbundet I Ur och Skur Utveckling AB.

Heister Trygg, B. (2010). *TAKK: tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. (2 rev. uppl.). Södra regionens kommunikationscentrum SÖK.

Holgensen, S-E. (2012) Musik som fast hållpunkt. I J. Söderman & B. Riddersporre (Red.), *Musikvetenskap för förskolan*. (s. 87-102). Natur & kultur.

Holmberg, Y. (2014a). *Musikskap: musikstundens didaktik i förskolepraktiker*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]  
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404399/FULLTEXT01.pdf>

Holmberg, Y. (Red.) (2014b). *Rösträtt: musik på barns villkor*. Gehrmans musikförlag.

Jank, W., & Meyer, H. (1997). Didaktikens centrala frågor. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.

Jaques-Dalcroze, É. (1997). *Rytm, musik och utbildning*. KMH förlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2 uppl.). Studentlitteratur.

Lagerlöf, P., & Wallerstedt, C. (2018). *Förskollärares perspektiv på musikundervisningens utmaningar för de yngsta barnen i förskolan*. Barn nr. 3-4 2018: 59-78, ISSN 0800-1669. Norsk center for barnforskning.

Lindgren, M., & Ericsson, C. (2013). *Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen*. *Educare - Vetenskapliga skrifter*, 1(1): 7-40

Lindgren, M., & Ericsson, C. (2012). Kvalitet och kompetens i den pedagogiska musikverksamheten. I J. Söderman & B. Riddersporre (Red.), *Musikvetenskap för förskolan*. Natur & kultur.

Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.

Nielsen, F.V. (2010). *Almen musikdidaktik*. (2 rev. och bearbetade uppl.). Akademisk förlag

Nivbrant Wedin, E. (2012). *Spela med hela kroppen: rytmik och motorik i undervisningen*. Gehrmans musikförlag.

Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3., [uppdaterade] uppl.) Studentlitteratur.

Persson Aronsson, M. (2022). *Förskollärare kan delta i musikaliskt lekande, men avstår*. [Doktorsavhandling, Högskolan i Innlandet, Hamar,]. [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2988512/Phd\\_Mona\\_Elisabeth\\_Persson\\_Aronson.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2988512/Phd_Mona_Elisabeth_Persson_Aronson.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Persson, S. (2017). Förskolans janusansikte. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (2 uppl.) Natur & kultur.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2011). *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. (2. uppl.) Norstedt.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. Liber.
- Riddersporre, B. (2012). Barns tidiga upplevelser av musik. I J. Söderman & B. Riddersporre (Red.), *Musikvetenskap för förskolan*. (s. 21-33). Natur & kultur.
- Runesson, U. (2017) Variationsteori som redskap för att analysera lärande och designa undervisning. I Carlgren, I. (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning: exemplet learning study*. (s.45-60). Gleerups.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Univ. Press of New England.
- Socialstyrelsen. (7 januari 2020). *Pedagogiskt program för förskolan 1987*.  
<http://hdl.handle.net/2077/30947>
- Sverige. Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik. Lgr 11* Skolverket.
- Sverige. Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.
- Sverige. Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. ([Ny, rev. uppl.]) Skolverket
- Still, J. (2011). *Musikalisk lärandemiljö: planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem*. [Doktorsavhandling, Åbo akademi.]  
[https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/72436/still\\_johanna.pdf?sequence](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/72436/still_johanna.pdf?sequence)
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Säljö, R. (2005). L. S Vygotskij - forskare, pedagog och visionär. I A. Forssell (Red.), *Boken om pedagogerna*. (5., [rev. och utök.] uppl. s.108-132). Liber.
- Söderman, J., & Riddersporre, B. (red.) (2012). *Musikvetenskap för förskolan*. (1. utg.) Natur & kultur.
- Uddén, B. (2004). *Tanke, visa, språk: musisk pedagogik med barn*. Studentlitteratur.
- Uljens, M. (Red.). (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forsknings-sed.html>

Varkøy, Ø. (2014). Musikalisk erfaring som eksistensiell erfaring. I Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla: filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle*. (s. 45-56). Studentlitteratur.

Verneresson, A-K. (2003). *Rytmik – lek på allvar*. Musikhögskolan i Malmö.

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.

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

Wassrin, M. (2016). *Towards musicking in a public sphere: 1-3 year olds and music pedagogues negotiating a music didactic identity in a Swedish preschool*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1026292/FULLTEXT02.pdf>

Yin, R. K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Studentlitteratur.



# **Bilagor**

### Observationsschema Sångstund

Förkortningar:

Inst: Instruktioner

Mu: Musikspråk

För: Förklaringar

Övr: Övrigt

P: Pedagog

B: Barn

?: Fråga

!: Svar

Kategori? (Inst/Mu/För/Övr)	Vem? (P/B)	Innehåll (Vad är det jag ser? Vad är det jag hör?)	Kommentar (vad är det jag ser det som?)

### Intervjuguide

Forskningsfrågor:

- Hur samtalar pedagogerna om musik tillsammans med barnen?
- Vilken typ av språk och vilka ord och begrepp används för att tala om musik med barnen i en sångsamling?
- Hur ser pedagogerna på sitt eget arbetssätt och det språk som används i sångsamlingarna på förskolan?
- Hur beskriver pedagogerna det kollegiala samtalet om musik i förskoleverksamheten?

#### Allmänt

Beskriv sångstunderna här på förskolan.

#### Barnens lärande och bildning

Vilket syfte/vilka syften fyller sångstunderna i er verksamhet?

Hur uppfattar du barnens inställning till musik och sångstund?

På vilka sätt utöver sångstunden har barnen tillgång till musik i er verksamhet?

#### Arbetssätt

Hur är möjligheterna för planering av sångstunden? Tid, resurser, kollegor, barnens medbestämmande?

Hur planerar du innehållet? Vad utgår du ifrån?

Hur arbetar ni med tema på förskolan? På vilket sätt kan sångstunden finnas med i det tematiska arbetet?

#### Språk

Vad använder ni för ord att beskriva aktiviteten? Sångstund, sångsamling eller något annat?

Berätta om ert arbete med språk och språkutveckling på förskolan?

Hur använder ni sång och musik i ert arbete med språk?

Beskriv vilka ord och begrepp kring sång och musik som ni använder i sångstunden.

#### Pedagogens lärande och bildning

Hur har du erövat dina musikaliska färdigheter och kunskaper?

Stöd i det dagliga musikaliska arbetet?

Hur ser möjligheterna ut för musikaliskt utvecklingsarbete och fortbildning?

19/10 2022

**Bilaga 3**

Samtycke till medverkan i masteruppsats

Jag heter Stina Wennberg. Jag är utbildad till rytmikpedagog vid Musikhögskolan i Malmö och tog min examen 2011. Nu skriver jag en masteruppsats i musikpedagogik vid samma lärosäte men jag bor och arbetar till vardags här i Väse och Skattkärr.

Min masteruppsats handlar om det språk som förskollärare och barnskötare använder i det musikaliska samspelet med små barn vid t ex sångstunder på förskolan. Studien kommer att bygga på observationer av sångstunder med barngrupp på förskola och kvalitativa intervjuer med de pedagoger som ledde sångstunderna. I studien ingår tre olika förskolor och jag kommer observera en sångstund och genomföra en intervju per förskola.

Datainsamlingen har fokus på de språkliga observationer jag gör under sångstunden och beskrivningar och uppfattningar som framkommer i intervjuerna med pedagoger kring små barn, musik och språk i förskolan. Intervju och observationer dokumenteras via ljudinspelning med digital mikrofon och fältanteckningar

Förutom mig själv så är det min handledare och senare examinator som kommer att ha möjlighet att titta och lyssna på dokumentationen. All insamlad dokumentation, alla personuppgifter och samtyckesblanketter kommer att förvaras oåtkomligt i samarbete med Musikhögskolan i Malmö

All forskning på Musikhögskolan i Malmö, och så även min uppsats utgår från [Vetenskapsrådets forskningsetiska principer](#) och innebär följande för dig som deltagare:

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Vill du läsa mer om vetenskapsrådets forskningsetiska principer går dessa att finna på <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

.....

Stina Wennberg

[stina.wennberg@gmail.com](mailto:stina.wennberg@gmail.com) 070-6343157

Ansvarig handledare på Musikhögskolan i Malmö: Maria Becker Gruvstedt

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna masteruppsats, samt bekräftar att jag tagit del av informationen om Musikhögskolan i Malmös behandling av personuppgifter, och [Vetenskapsrådets forskningsetiska principer](#), som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Namn:.....

Namnförtydligande:.....

Dagens datum:.....

*Vid Musikhögskolan i Malmö skrivs det masteruppsatser i musikpedagogik på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som har relevans inom musikpedagogiken. Till studien samlas ofta material in vid skolor och förskolor, i form av t ex intervjuer och observationer. Uppsatsen motsvarar 30 högskolepoäng, och utförs under ett läsår. När uppsatsen blivit godkänt publiceras det i LUP. Det är Lunds universitets plattform för registrering och visning av publikationer som produceras av universitetets studenter.*



19/10 2022

### Samtycke till förskolebarns medverkan i masteruppsats

Jag heter Stina Wennberg. Jag är utbildad till rytmikpedagog vid Musikhögskolan i Malmö och tog min examen 2011. Nu skriver jag en masteruppsats i musikpedagogik vid samma lärosäte men jag bor och arbetar till vardags här i Väse och Skattkärr.

Min masteruppsats handlar om det språk som förskollärare och barnskötare använder i det musikaliska samspelet med små barn vid t ex sångstunder på förskolan. Studien kommer att bygga på observationer av sångstunder med barngrupp på förskola och kvalitativa intervjuer med de pedagoger som ledde sångstunderna. I studien ingår tre olika förskolor och jag kommer observera en sångstund och genomföra en intervju per förskola.

Datainsamlingen har fokus på de språkliga observationer jag gör under sångstunden och beskrivningar och uppfattningar som framkommer i intervjuerna med pedagoger kring små barn, musik och språk i förskolan. Intervju och observationer dokumenteras via ljudinspelning med digital mikrofon och fältanteckningar.

Förutom mig själv så är det min handledare och senare examinator som kommer att ha möjlighet att titta och lyssna på dokumentationen. All insamlad dokumentation, personuppgifter och samtyckesblanketter kommer att förvaras oåtkomligt i samarbete med Musikhögskolan i Malmö

All forskning på Musikhögskolan i Malmö, och så även min uppsats utgår från [Vetenskapsrådets forskningsetiska principer](#) och innebär följande för dig som deltagare:

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att oidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Vill du läsa mer om vetenskapsrådets forskningsetiska principer går dessa att finna på <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

.....

Stina Wennberg [stina.wennberg@gmail.com](mailto:stina.wennberg@gmail.com) 070-6343157

Ansvarig handledare på Musikhögskolan i Malmö: Maria Becker Gruvstedt

Härmed samtycker jag/vi till att nedanstående barn får medverka i ovan beskrivna masteruppsats, samt bekräftas att vi som vårdnadshavare har tagit del av informationen om Musikhögskolan i Malmös behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att :

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att oidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Barnets

namn:.....

Förskola:.....

Dagens

datum:.....

.....  
Namn, vårdnadshavare 1

.....  
Namn, vårdnadshavare 2

Vid gemensam vårdnad måste båda vårdnadshavare underteckna blanketten

*Vid Musikhögskolan i Malmö skrivs det masteruppsatser i musikpedagogik på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som har relevans inom musikpedagogiken. Till studien samlas ofta material in vid skolor och förskolor, i form av textintervjuer och observationer. Uppsatsen motsvarar 30 högskolepoäng, och utförs under ett läsår. När uppsatsen blivit godkänt publiceras det i LUP. Det är Lunds universitets plattform för registrering och visning av publikationer som produceras av universitetets studenter.*