



Förskolläraryrket

Examensarbete 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2022
Handledare: Niklas Rudbäck
Examinator: Agneta Simeonsdotter Svensson

Nyckelord: Musik, musikdidaktiska kompetenser, musikundervisning, förskollärare, läraryrkesförutsättningar, ramfaktorer.

Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka hur förskollärare uppfattar sina musikdidaktiska kompetenser. Vi undersöker kompetenserna röstkännedom, instrumentspel, sångrepertoar och stöttning av barns musiklek. De teoretiska utgångspunkterna är lärarkompetenser, läraryrkesförutsättningar och ramfaktorer. Vi tar även reda på hur förskollärarnas utbildning samvarierar med deras uppfattning om de musikdidaktiska kompetenserna. Bakgrunden till studien är att vi i tidigare forskning sett att förskollärare upplever sig sakna kompetens för att undervisa i musik. Vi upplever också själva att musikämnet är något som tar mycket liten plats i förskolläraryrkesutbildningen idag.

Vi genomförde en kvantitativ studie där 179 förskollärare svarade på enkätfrågor. Resultatet visar på att förskollärarna i studien upplever sig ha ett gott självförtroende gällande sina musikdidaktiska kompetenser. Detta resultat visar på något annat än vad den tidigare forskning vi presenterar i vår studie gör. Vi kunde genom analys av vårt resultat utläsa att det finns en koppling mellan vilket år man påbörjade sin utbildning och den upplevda kompetensen. Det visade sig att de som började förskolläraryrkesutbildningen före år 2011 generellt hade högre självförtroende än de som började efter år 2011. Det kan dock nämnas att generaliserbarheten är begränsad på grund av att en stor del av respondenterna visade sig ha ett eget musikintresse och ytterligare utbildning i musik utöver den i förskolläraryrkesutbildningen. De är alltså inte representativa för landets förskollärare.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	1
1 Inledning och bakgrund.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
2 Tidigare forskning.....	3
2.1 Rådande diskurser och policydokument.....	3
2.2 Förskollärares kompetens i musik	4
2.3 Musikundervisning, den stöttande läraren och syn på talang	5
3 Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp	7
3.1 Lärarförutsättningar	7
3.2 Ramfaktorer	7
3.3 Centrala begrepp	8
3.2.1 Röstkännedom och barns röstutveckling.....	8
4.2.2. Röstkännedom och kunskap om den egna rösten	8
4.2.3. Instrumentspel och att kunna spela ett instrument	8
4.2.4. Sångrepertoar.....	8
4.2.5 Stöttning av barns musiklek	9
4.2.5. Syn på musikalitet.....	9
5 Metod och genomförande	10
5.2 Kvantitativ metod	10
5.2.1 Enkät som metod.....	10
5.3 Avgränsning och urval.....	10
5.4 Genomförande	11
5.5 Analysmetod	12
5.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	13
5.7 Etiska aspekter	13
6 Resultatredovisning och analys.....	14
6.1 Bakgrundsfrågor.....	14
6.1 Statistik på forskningsfråga 1	14
6.1.1 Röstkännedom.....	15
6.1.2 Instrument.....	16
6.1.3 Sångrepertoar.....	17
6.1.4 Stöttning av barns musiklek	19

6.1.5	Syn på musikalitet.....	21
6.1.6	Utbildning och kompetens.....	22
6.2	Utbildningens betydelse för de upplevda musikkompetenserna.....	24
6.2.1	Index.....	24
6.2.2	T-test	25
6.2.3	Korstabeller	25
7	Resultatdiskussion.....	30
7.1	Musikdidaktiska kompetenser och ramfaktorer.....	30
7.2	Samband mellan utbildning och upplevd kompetens	31
7.3	Metoddiskussion	31
7.4	Slutdiskussion	32
7.5	Relevans för yrkesutövningen	32
7.6	Förslag på framtida forskning.....	32
8	Referenslista.....	34
9	Bilaga 1 Enkätfrågor.....	36

1 Inledning och bakgrund

Bakgrunden till vår studie är att vi under vår egen studietid till förskollärare reflekterat över att musik är ett ämne som tar mycket liten plats i utbildningen. Holmberg (2014) skriver om den nedmontering som skett av musikämnet i förskollärarytbildningen och Ehrlin och Wallerstedt (2014) skriver om hur praktiska färdigheter i musik, såsom sång och instrumentspel, får stå tillbaka för mer musikteoretisk kunskap. Ehrlin och Wallerstedt (2014) tar även upp att lärarutbildningar idag har väldigt lite fokus på de estetiska ämnena generellt och att dessa ämnen lämnas över till de som studerar estetiska ämneslärarutbildningar. De säger också att det är ovanligt att dessa ämneslärare med specialkompetenser i exempelvis musik, finns att tillgå i förskolan. Vi funderar själva på huruvida förskollärare, på grund av detta, besitter den kompetens som krävs för att leda musikaktiviteter som gynnar barns musikaliska utveckling. Vi undrar om förskollärare anser sig ha tillräcklig utbildning för detta eller om det finns kompetenser de anser sig sakna för att bedriva musikundervisning.

Lagerlöf och Wallerstedt (2018) genomförde en studie där de bland annat ville få syn på hur förskolläraernas deltagande i barns musikaliska aktiviteter kan ge insikt i barns lärandeprocesser. I barns lek som kretsade kring musiktävlingar och uppträdande lämnades barnen i studien utan stöttning av förskollärare. Här menar Lagerlöf och Wallerstedt (2018) att barnen hade behövt stöttning i exempelvis hur man använder sin sångröst, eller agerar som publik. Ehrlin och Wallerstedt (2014) nämner i sin studie att ett flertal förskollärare upplever sig sakna den kompetens de önskar ha för att utföra musikaktiviteter tillsammans med en barngrupp. Kompetenserna beskrivs som konstnärliga och handlar om att exempelvis kunna spela instrument och komponera, vilka av förskollärare ansågs vara medfödda talanger en del människor begåvats med. Förskollärarna föredrar istället att lämna över musikaktiviteterna till lärare som är specialiserade inom ämnet. Ehrlin och Wallerstedt (2014) skriver vidare att detta överlämnandet bidrar till att de spontana sång- och musikstunderna minskar. Detta även för att det finns ett ointresse hos vissa förskollärare att initiera musikaktiviteter. Lagerlöf och Wallerstedt (2018) menar att förskollärare ofta har en syn på att alla kan sjunga, men att de själva inte är bekväma med sin egen sångröst och inte heller stöttar barn i deras sång. De lyfter även betydelsen av att stötta barns sång då konsekvensen av att inte göra det kan medföra att barn får negativa erfarenheter av musik. Ehrlin och Wallerstedt (2014) menar att en förskollärare som besitter en stor repertoar av sånger att sjunga med och för barn, erbjuder barnet en trygghet i dess sociala roll. Olika sånger kan användas vid olika tillfällen för att exempelvis skapa trygghet för barnen. Då är det angeläget att förskollärarna själva upplever sig trygga i sin kompetens att utforma sångstunder. I resultatet fann man att förskollärare talade om sin egen musikkompetens som bristande eller oviktig i sammanhanget. Slutsatsen av studien är att det finns ett behov av ökad kompetens hos förskollärarna gällande barns röstutveckling, sångrepertoar, samt färdigheter i instrumentspel.

Läroplanen för förskolan (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018) lyfter fram de estetiska uttrycksformerna där barn ska ges möjlighet att uppleva och utforska ämnet musik, samt att utbildningen ska vara likvärdig över landet. Under våra praktikperioder och arbete på olika förskolor har vi dock egna erfarenheter av en musikundervisning av mycket skiftande kvalitet. Utifrån Lagerlöf och Wallerstedt (2018) och Ehrlin och Wallerstedts (2014) studie, liksom vår egen föreställning om att vi förskollärare generellt sett, kanske inte får tillräcklig utbildning för att bedriva musikundervisning av god kvalitet, vill vi undersöka detta vidare. Om det är så att det finns en generell uppfattning hos förskollärare att de saknar kompetens i musik, menar vi att det blir svårt att kvalitetssäkra musikundervisningen i förskolan. Både Ehrlin och Wallerstedt (2014) och Lagerlöf och Wallerstedt (2018) har i sina studier sett att det finns två dominerande uppfattningar bland förskollärare gällande musikundervisning. Det ena är en

uppfattning om att alla kan sjunga, att musik är något lustfyllt för alla och att kvaliteten inte är det viktiga. Det andra är uppfattningen om musikalitet som en medfödd talang enbart hos vissa, och till följd av det är bara de förskollärare som anses musikaliska, lämpade att undervisa i musik. Även dessa skilda uppfattningar vill vi undersöka vidare, samt vilka yttre förutsättningar förskollärare har för att bedriva musikundervisning.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att med utgångspunkt i Lagerlöf och Wallerstedt (2018) och Ehrlin och Wallerstedts (2014) forskning, undersöka om det är en vanligt förekommande uppfattning att förskollärare anser sig sakna tillräcklig kompetens för att med gott självförtroende bedriva musikundervisning. Vi vill ta reda på om denna bild stämmer om vi frågar ett större antal förskollärare. De kompetenser vi vill undersöka är de Lagerlöf och Wallerstedt (2018) och Ehrlin och Wallerstedts (2014) lyfter när de skriver om kompetenser inom *instrument, röst/sång, sångrepertoar, samt stöttning av barns musiklek*. Med andra ord handlar det om musikdidaktiska kompetenser och förskollärarnas tilltro till dessa. Vi vill även undersöka om det finns samband mellan vilka årtal förskollärarna utbildade sig och den upplevda kompetensen.

1.1.1 Frågeställningar

1. Anser sig förskollärare sakna tillräcklig kompetens inom röstkännedom, instrumentspel, sångrepertoar och stöttning av barns musiklek?
2. Påverkar förskollärarnas utbildningsbakgrund deras upplevda kompetens inom röstkännedom, instrumentspel, sångrepertoar och stöttning av barns musiklek?

2 Tidigare forskning

I det här avsnittet presenterar vi tidigare forskning som knyter an till vår studie. Avsnittet är indelat i tre delar, där den första tar upp rådande diskurser kring musik i lärarutbildningar och hur musikämnet skrivs fram i styrdokument. Den andra delen handlar om förskollärares upplevda brister i musikaliska kompetenser, självförtroende och kompetensutveckling. Den tredje och sista delen lyfter musikundervisning av skiftande kvalitet, den stöttande och viktiga förskolläraren, samt olika syn på talang.

2.1 Rådande diskurser och policydokument

I en studie av Lindgren och Ericsson (2013) undersöktes rådande diskurser kring musikämnet i svenska lärar- och förskollärarytutbildningar. 19 gruppintervjuer med lärarutbildare och lärarstudenter genomfördes. I studien var språket och samtal om musik i centrum. Författarna skriver om rådande diskurser i att lärarutbildningarna främst använder musik som ett medel för social utveckling och inte för att utveckla kunskap i ämnet. Till skillnad från särskilda musikutbildningar är musiken i lärarutbildningarna dessutom ofta ämnesintegrerade. I analysen fann man att samtal och reflektion om musik gavs gott om plats, till skillnad från de praktiska kunskaperna. Dessutom fann man att musikämnet inte har någon tydlig identitet. Att sjunga och spela instrument har ersatts av samtal om kreativa uttrycksätt. Pramling Samuelsson m.fl. (2010) och Ehrlin och Wallerstedt (2014) pekar på hur liten plats musikämnet har i förskollärarytprogrammet och att studenterna känner sig osäkra på ämnet. I sin studie uppmärksammade Lindgren och Ericsson (2013) en syn på att det inte finns något rätt och fel i musik, att alla kan sjunga och att det viktiga är att ha roligt tillsammans. Detta synsätt ger legitimitet för lärarna att inte behöva ha särskilda ämneskunskaper i musik. Man såg även att de estetiska ämnena användes som hjälpmedel för lärande i andra ämnen, vilket påverkar synsättet på de estetiska ämnenas status. Liknande tankar kring detta lyfter Still (2011) när hon i resultatet av sin studie visade att pedagogerna använde musikaktiviteter i syfte att utveckla språk och sociala färdigheter framför musikaliska färdigheter. Även Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling och Wallerstedt (2009) pekar i sin studie på att det är viktigt att ämnenas eget innehåll inte kommer i skymundan, vilket det tenderar att göra när förskollärarna ofta använder estetisk verksamhet som medel att utveckla och lära något annat än just det estetiska. Welch (2020) betonade däremot den positiva aspekten av musiken som metod för annat ämneslärande.

Lindgren och Ericsson (2013) lyfter också att som student på lärarprogram behöver du inte ha några särskilda förkunskaper i musik och att utbildningen inte innehåller särskilt många kurser där de estetiska ämnenas innehåll är i fokus. Med tanke på detta, menar författarna, är det inte konstigt att en del lärarstudenter upplever att de varken har motivation eller tillräcklig kompetens för att undervisa i musik. Lärarutbildarna i studien valde att fokusera på studenternas personliga utvecklingsprocesser framför ämneskunskaper. I studien diskuterar Lindgren och Ericsson (2013) vidare hur musikens värde sätts åt sidan i rådande diskurser i lärarutbildningar. Holgersen (2010) diskuterar i sin studie hur policydokument, idévärldar och utbildningspraktiker hänger ihop, i svensk, norsk och dansk musikundervisning för yngre barn. Studien tar upp styrning och läroplan i förskolan och det diskuteras hur lärarutbildningen förhåller sig till dessa styrdokument. Holgersen (2010) undersöker hur musikundervisning prioriteras i styrdokument. Det uppmärksammades i studien att i den svenska läroplanen för förskolan står musikämnet endast som en underrubrik tillsammans med övriga estetiska ämnen. Ehrlin och Wallerstedt (2014) tar också upp hur de aktuella styrdokumentet för förskolan fokuserar allt mer på vetenskapliga ämnen och att de estetiska ämnena åsidosatts. Styrdokumentet uppmanar till ämnesöverskridande undervisning vilket

enligt Holgersen (2010) är ett vanligt arbetssätt i svensk förskola och detta gör att det är viktigt att förskollärare utbildas i att leda musikaktiviteter tillsammans med barn. Studien tar även upp att i många länder är det pedagoger med mycket lite utbildning i musik som ansvarar för förskolans undervisning. Det är lägre prioritet att lärare i förskolan har musikutbildning än vad lärare i grundskolan har (Holgersen, 2010).

2.2 Förskollärares kompetens i musik

I en undersökning av Burak (2019), visade det sig att förskollärarstudenter och lärarstudenter i Turkiet ansåg musik som ett viktigt ämne i förskolan och skolan, men att de inte såg sig själva som särskilt kompetenta i ämnet. Detta gällde både kunskaper i och om instrument, röst, rytm och melodi. Studien ville undersöka om olika variabler som ålder, kön och hur långt de kommit i sin utbildning, påverkade deras tilltro till sina egna förmågor och färdigheter i musik. 395 studenter från förskolläro- och grundskoleutbildningen deltog i denna enkätstudie. I studien ville Burak (2019) se vilka samband som fanns mellan variabler om till exempel ålder, kön och tidigare musikerfarenheter. Här fann man att vilket år på utbildningen studenterna befann sig, samt om de för närvarande eller tidigare i livet spelat något instrument spelade roll i deras tilltro till den egna förmågan. Studien tar upp självförtroende som en avgörande faktor när det kommer till motivation, välmående och personlig utveckling, liksom att människor helst arbetar med områden där de uppfattar sig själva som kompetenta. Ehrlin och Wallerstedt (2014) skriver om vikten av förskollärares kompetens för att stötta barns musikaliska utveckling, vilket vi skrev mer utförligt om i vår inledning. Detta kan vi sätta i relation till det Burak (2019) skriver om när han menar att små barns musikutbildning har en stor påverkan på deras fortsatta musikutveckling, men att lärarna i förskolan sällan är musikutbildade i någon högre grad. I studien av Burak (2019) ges förslag på att genom utbildning och musikupplevelser öka förskollärares självförtroende och kompetens i att undervisa i musik. Vikten av ytterligare musikutbildning för förskollärare undersöker Ehrlin och Wallerstedt (2014) vidare i sin studie där ett antal förskollärare beskriver och talar om sin egen kompetens i musik och hur det tar sig uttryck i deras arbete. Förskollärarna i studien har fått utbildning i musik utöver sin förskolläro-utbildning och arbetade på två musikprofilerade förskolor. Data samlades in via observationer och intervjuer och studien utgick ifrån en sociokulturell teori. Resultatet visade att förskollärarna inte ansåg sig själva som särskilt kompetenta i musik, men att de samtidigt var nöjda med den musikundervisning de själva bedrev. Likaså visade det sig att de förskollärare som fick ytterligare utbildning inom ämnet musik upplevde ett ökat självförtroende att leda musikstunder i barngrupp.

Ehrlin och Wallerstedt (2014) diskuterar sedan problematiken som uppstår när förskollärare undviker att undervisa i musik då de inte upplever sig tillräckligt kompetenta. Detta samtidigt som förskolans läroplan uttrycker att barn ska ges tillfällen att uttrycka sig och utvecklas musikaliskt. Ehrlin och Wallerstedt (2014) menar att det är viktigt att förskollärare utbildas i tillräcklig grad för att ges både kompetens och självförtroende i att undervisa i musik. I studien fann man även att det fanns ett behov av ökad kompetens hos förskollärare gällande att utveckla ett professionellt språk kring musikundervisning.

Att stärka förskollärares självförtroende i att leda musikaktiviteter genom ytterligare musikutbildning utöver den som ingår i förskolläro-utbildningen, är något Welch (2020) skriver om. Han menar i sin litteraturöversikt av studier i Storbritannien och Australien, att det finns en problematik med förskolans musikundervisning då flertalet förskollärare samt förskolläro- studenter upplever sig ha begränsad kunskap gällande hur utövandet av

musikaktiviteter ska ske. Förutom den upplevda kunskapsluckan så är bristen på självförtroende i utövandet av musik hos förskollärare en faktor som tas upp. I försök att råda bot på denna upplevda osäkerhet rörande musikaktiviteter i förskolan, hänvisar Welch (2020) till studier som gjorts där en typ av mentorskap testats på ett antal förskolor. Förskollärare som upplever brist på musikalisk kunskap har getts stöttning av en erfaren musiker. Den mindre musikaliskt erfarna förskolläraren har således fått stöttning i sin planering av musikaktiviteter, samt möjlighet att i efterhand få reflektera över de genomförda aktiviteterna. Welch (2020) presenterar ett resultat av sin litteraturöversikt som visar att det mentorskap förskollärarna fått i sitt arbete rörande ämnet musik, har haft positiva effekter på hur barn utvecklat sina färdigheter inom sång. Barnen har även utvecklat sociala samt emotionella färdigheter.

Ytterligare en studie som sett positiva resultat rörande förskollärares självförtroende i musikundervisning är den Vannatta-Hall (2010) genomförde i USA. Hon undersökte kompetens och självförtroende i musikundervisning hos lärare för yngre barn. Studien innebar att lärarna deltog i en musikmetodkurs på 15 veckor, som hölls av Vannatta-Hall själv. Syftet var att utveckla deltagarnas grundkunskaper i musikämnet. I början av kursen såg deltagarna sig själva som omusikaliska och hade tidigare motvilligt deltagit i musikaliska aktiviteter. Efter genomgången kurs sågs dock en signifikant skillnad i lärarnas tilltro till sina egna förmågor och ett ökat intresse för att undervisa i musik.

2.3 Musikundervisning, den stöttande läraren och syn på talang

I en studie av Still (2011) undersöktes planerade musikaktiviteter på sju småbarnsavdelningar på daghem i Svenskfinland. Fokus i studien var barnvisors texter, barnvisors melodier, musikens grundelement och instrumentanvändning. 90 barn och 9 pedagoger deltog i undersökningen som gjordes genom videoobservationer. Barnvisorna som användes var ofta för svåra för barnens röster och pedagogerna arbetade inte med att stötta barns röstutveckling eller tonsäkerhet. Pedagogerna fokuserade i stället på samspel gällande barns instrumentspel och barnen visade stort intresse för att spela instrument. Musikaktiviteterna innehöll både nya visor och äldre visor ur kulturarvet. Still (2011) fann också att pedagogerna inte riktade barnens uppmärksamhet mot musikens grundelement och de förde inte metakognitiva dialoger med barnen om musikinnehållet.

Pramling Samuelsson m.fl. (2009) presenterar en studie som fokuserade på hur utvecklingspedagogik kan användas som verktyg när det kommer till att lära barn musik, poesi och dans. De ville få syn på hur utvecklingspedagogiken kan bidra till förståelsen i lärandet av estetiska ämnen och vilka lärandeobjekt som kan urskiljas. I projektet fick ett antal förskollärare utbildning och verktyg av forskarna, som de sedan omsatte i sin undervisning. Metoden var videoobservationer där förskollärarna ibland ombads att arbeta med något specifikt och ibland välja själva, för att sedan tillsammans med forskarna diskutera vad som hänt i situationen. Resultatet visar att det var utmanande för de deltagande förskollärarna att tänka i termer av lärandeobjekt när det kom till musik, poesi och dans, då de inte gjort det tidigare och då det är ovanligt med lärandeobjekt i de estetiska ämnena. Pramling Samuelsson m.fl. (2009) lyfter även i sitt resultat, lärarens viktiga roll i att utmana barns lärande genom samtal, för att på så sätt utveckla barns tankar om det estetiska lärandet.

Lagerlöf och Wallerstedt (2018) problematiserar i sin studie en existerande bild av barn som kompetenta och musikaliska, vilket vi nämner mer om i vår inledning. De vill även få syn på hur förskollärarnas deltagande i barns musikaliska aktiviteter kan ge insikt i barns lärandeprocesser. Studien är en del av ett större projekt som kretsar kring lekbaserad undervisning. Data har samlats in genom videoobservationer som sedan diskuterats och analyserats av förskollärare och forskare. Sex barn observerades under sin fria lek. I resultatet kunde man se att det kan vara utmanande för barnen att sätta lekramar utan stöttning från en förskollärare. Angående synen på musikalitet, drar Welch (2020) slutsatsen att alla barn är medfött musikaliska men att de har olika möjligheter för att utveckla denna musikalitet, beroende på den skiftande kompetensen som förskollärare besitter inom ämnet musik.

Pramling Samuelsson m.fl. (2009) såg i sin studie att det inte behövs särskilt avancerade kunskaper i musik hos förskollärarna för att kunna erbjuda barn tillfällen att få utveckla sina musikkunskaper. Dock är lärarens roll mycket viktig när det kommer till att utmana och stötta barn i deras lärande i de estetiska ämnena. Vidare skriver Lagerlöf och Wallerstedt (2018) att förskollärare behöver hjälpa barn att navigera bland det stora utbud av musik som finns att tillgå från dagens media. En slutsats är enligt Lagerlöf och Wallerstedt (2018) att det finns ett behov av kompetenta förskollärare som för dialog med barnen. De menar att barn är kompetenta, men att de behöver stöttning av en kompetent förskollärare för att kunna fortsätta utvecklas i sina musikaliska aktiviteter. Pramling Samuelsson m.fl. (2009) menar alltså att förskollärarnas kunskaper inte måste vara särskilt avancerade, medan Lagerlöf och Wallerstedt (2018) trycker mer på betydelsen av förskollärarens kompetens. Still (2011) fann i sin studie att pedagogerna var noga med att barnen skulle lära sig visornas texter, men att de inte förde samtal med barnen om innebörden av texterna, vilket gjorde att barnen troligtvis inte utvecklade sin textförståelse. Pedagogerna som deltog i studien menar att musikstunderna är mycket positiva för barnens utveckling och att de har musikaktiviteter flera gånger i veckan. Dock är musikstunderna enligt Still (2011) av mycket skiftande kvalitet och ofta något som används för att roa och underhålla barnen. Welch (2020) presenterar studier som gjorts om de positiva förmåner som barn ges då de får ta del av musik och musikaktiviteter. Artikeln hänvisar till forskning som visar att genom musikaktiviteter i förskolan kan barn till exempel ges kunskap om språk och matematik. Även barnets sociala och emotionella förmågor främjas i dess deltagande i aktiviteter kopplat till musik. Detta kan jämföras med vad Still (2011) tidigare nämnt när hon problematiserar att undervisning i musik ofta används för att utveckla andra förmågor hos barn än just musik.

3 Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

Då studier av det kvantitativa slaget inte behöver bindas till en specifik teori (Åberg-Bengtsson & Pramling, 2020) har vi valt att använda oss av några teoretiska utgångspunkter. Dessa är *lärarförutsättningar*, *lärarkompetenser* och *ramfaktorer* (Hanken & Johansen, 2021.)

I vår studie utgår vi från vad Hanken och Johansen (2021) skriver om angående de didaktiska val alla verksamma pedagoger behöver göra. Dessa val gäller det man som lärare vill att eleven ska lära samt hur det ska läras ut. Hanken och Johansen (2021) riktar sig i sin text till musikpedagoger, men även till alla pedagoger som arbetar med någon typ av musikundervisning. Vi menar att de didaktiska val en förskollärare gör bland annat är formade av den upplevda kompetensen. De didaktiska valen formar i sin tur undervisningen. Vidare skriver Hanken och Johansen (2021) även om musikpedagogisk grundsyn som handlar om pedagogens attityder, värderingar och förhållningssätt till musikundervisningen. Denna grundsyn anser de också påverkar förskollärarens didaktiska val.

3.1 Lärarförutsättningar

Lärarförutsättningar är enligt Hanken och Johansen (2021) allt en lärare har med sig in i undervisningen. Exempel på detta är lärarens kompetens och utbildning.

I vår studie syftar vi med lärarkompetens på den musikaliska och pedagogiska kompetensen. Hanken och Johansen (2021) menar att kraven på en lärares musikaliska kompetens beror på typen av verksamhet samt vilken undervisningsnivå eleverna befinner sig på. Kraven på dessa kompetenser är alltså inte konstanta utan avgörs av undervisningssituationen (Hanken & Johansen, 2021). Vidare skriver Hanken och Johansen (2021) att lärarens musikaliska kompetens går hand i hand med dennes pedagogiska kompetens, det vill säga kunskap om hur elevens lärande bäst kan struktureras. Det räcker således inte att läraren endast har kunskaper inom musikämnet, utan behöver även ha pedagogiska kunskaper för att kunna undervisa i musik. Lindgren och Ericsson (2012) poängterar att det tar lång tid att tillägna sig musikaliska färdigheter och dessa kunskaper grundar sig oftast i ett eget intresse som pågår under flera år. Vidare säger Lindgren och Ericsson (2012) att lärarutbildningar idag inte erbjuder denna form av musikalisk kunskap utan endast en mer ytlig och översiktlig sådan. Detta trots att det är av stor vikt att lärarna har bredd inom ämnet, såsom kunskap om musikens uppbyggnad, sammanhang och funktion (Lindgren & Ericsson, 2012). Trots brister i utbildningen menar Söderman (2012) att det är viktigt att lärare har en öppen attityd till musik och en vilja att utforska ämnet. Med begreppet utbildning menar vi i vår studie på vilka sätt förskollärare tillägnat sig ämneskompetens och pedagogisk kompetens i musik.

3.2 Ramfaktorer

Utöver lärarkompetenser och lärarförutsättningar beskriver Hanken och Johansen (2021) ramfaktorer som något som både kan ge möjligheter samt sätta villkor för musikundervisningen. Exempel på ramfaktorer är enligt Hanken och Johansen (2021) tillgången till instrument, tillräckligt undervisningsutrymme samt hur mycket tid som finns att ägna åt musikundervisning. Vi vill i vår undersökning undersöka om det finns instrument och material att tillgå i förskolan, både för barn och pedagoger och hur rikt utbudet av sångböcker är. Exempel på instrument som kan tänkas användas i barngrupper är gitarr, piano/keyboard,

ukulele eller någon form av trumma. Vi har också intresse av att undersöka om instrument finns att tillgå för barnen och tänker oss då att det exempelvis kan handla om olika typer av rytminstrument och handtrummor. Vidare vill vi undersöka om pedagogerna har tillgång till musiklyssningstjänster som till exempel Spotify och om de har tillgång till ljudanläggning. Med ramfaktorer syftar vi i denna studie på de yttre förutsättningar som vi anser kan ha stor påverkan på musikundervisningen i förskolan.

3.3 Centrala begrepp

Nedan presenteras de begrepp vi kopplar till musikdidaktiska kompetenser.

3.2.1 Röstkännedom och barns röstutveckling

Riddersporre (2012) skriver att bebisar redan vid fyra månaders ålder börjar utforska sin egen röst. Struphuvudet på bebisar sitter högt upp när de föds, för att små småningom sjunka samtidigt som stämbandsmuskulerna utvecklas, vilket sker i två till tre års ålder. Fryklund och Wennberg (2012) belyser att barn har kortare stämband än vuxna, vilket betyder att deras röster låter ljusare både i tal och sång. Detta medför att barns och vuxnas röster inte spontant hamnar i samma tonläge om de utgår från sina talröster. Barn har även mindre lungor och snabbare andning vilket gör att de inte kan hålla ut toner och fraser på samma sätt som vuxna. Om barn behöver sjunga i fel tonläge kan detta leda till heshet och förlorad sångglädje (Fryklund & Wennberg, 2012). Med begreppen *röstkännedom* och *barns röstutveckling* syftar vi i vår studie på vetskapen om att barns och vuxnas tonläge skiljer sig åt på så sätt att barn har ljusare röster än vuxna. Att läraren har kunskap om detta menar vi, ingår både i *musikalisk kompetens* och *pedagogisk kompetens*.

4.2.2. Röstkännedom och kunskap om den egna rösten

Genom att hitta verktyg för att stärka sin egen röst kan förskolläraren skapa goda sångförutsättningar både för sig själv och barnen. Det kan handla om övningar i hållning, att hitta magstödet, att värma upp rösten, samt att öva klang och tonbildning (Fryklund & Wennberg, 2012). Begreppen *röstkännedom* och *kunskap om den egna rösten* placerar vi under begreppet *musikalisk kompetens*. Vi vill i vår studie peka på att förskollärarens kunskap om sin egen röst påverkar hur sångförutsättningar skapas för barnen.

4.2.3. Instrumentspel och att kunna spela ett instrument

I vår studie vill vi ta reda på om förskollärarna själva kan spela några instrument. Holmberg (2012) skriver om instrumentspel i förskolan och att det ofta utgår från ett gemensamt förhållningssätt där varken barn eller förskollärare behärskar instrument. Spelsättet blir därför att tillsammans undersöka och prova sig fram, i brist på en spelande förebild. Med begreppet *instrumentspel* i denna studie menar vi att det kan handla om att spela på enklare instrument på en elementär nivå, som inte nödvändigtvis behöver några förkunskaper, så som exempelvis maraccas, triangel och handtrumma. När det kommer till att "*kunna spela*" ett instrument, är vår definition här att det handlar om att kunna behärska ett instrument, alltså en *musikalisk kompetens*, som kräver att man ägnat tid och övning på det.

4.2.4. Sångrepertoar

De sånger vi väljer att sjunga med barn utgör grunden för dem att själva skapa egna sånger och att improvisera med sång (Fryklund & Wennberg, 2012). Det betyder att om vi erbjuder barn nya sånger får de större möjlighet att skapa ny musik. (Abrahamsson, Fabricius &

Wennberg, 2012). Holmberg (2012) har dock uppmärksammat att förskolor ofta har en snäv sångrepertoar. Abrahamsson m.fl. (2012) belyser att de sånger vi väljer att sjunga med barn är viktiga även med tanke på barns röstlägen och tonomfång. Vidare skriver Abrahamsson m.fl. (2012) att många av de sånger som används ur den traditionella sångskatten är skrivna av vuxna och utifrån vuxnas röster. Det kan då innebära att det blir problematiskt för barnröster att sjunga med. När vi i denna studie använder oss av begreppet *sångrepertoar* talar vi om det pedagogiska urval av sånger som förskollärare använder sig av i sin musikundervisning. Detta menar vi, handlar både om *pedagogisk* och *musikalisk kompetens*.

4.2.5 Stötning av barns musikleik

Söderman (2012) menar att barns musikaliska lärande ofta sker genom lek och genom att härma artister. Riddersporre (2012) skriver att i barns fria lek sjunger de ofta spontant. De använder sig av sång och olika ljud för att förstärka både lekens innehåll och leksakerna de använder. För att förstärka tonhöjden använder barn gärna hela kroppen. Även Fryklund och Wennberg (2012) menar att barn som leker, ofta beskriver och förstärker leken genom spontansång bestående av melodi, rytm och fraser. Spontansången är en viktig del av leken och dessutom viktig för både språk- och musikutveckling. Vidare menar Riddersporre (2012) att barn gärna sjunger spontant när de ritar och målar. Denna spontansång innebär ofta improvisation och nyskapande. Stötning av barns musikleik kan innebära att förskollärare och barn tillsammans lyssnar på olika ljud, instrument och musik. Ett annat sätt kan vara att dansa och leka till musik. Läraren behöver inte vara notkunnig eller expert på musik för att göra något av detta (Söderman, 2012). Att stötta barns musikleik handlar enligt Ferm Thorgersen (2012) om att möta barn i deras världar och erbjuda nya musikaliska erfarenheter genom att använda olika sinnen. Det kan även handla om vad Abrahamsson m.fl. (2012) lyfter när de skriver om att inte enbart se barn som mottagare i exempelvis en sångsamling, utan låta barn aktivt vara med och musikskapa. Begreppet *stötning av barns musikleik* används i vår studie när det handlar om förskollärarens roll i att hjälpa barn att utvecklas musikaliskt genom lek och handlar framför allt om *pedagogisk kompetens*.

4.2.5. Syn på musikalitet

Under delar av 1900-talet var det vanligt att man testade och värderade barns musikalitet och förmåga att sjunga. Samtidigt fanns en syn på barns musikalitet hämtad ur Frøbels tankar om det fria, musikaliska och skapande barnet (Lindgren & Ericsson, 2012). Dessa motsägelsefulla syner på musikalitet har fortsatt, från 1970-talets syn på att ”alla kan sjunga” samtidigt som musiktävlingar och bedömningar i musik, länge varit populärt i samhället (Lindgren & Ericsson, 2012). Riddersporre (2012) skriver om Gardners begrepp den ”musikaliska intelligensen” och menar då att små barn både kan uppfatta och skapa musikaliska strukturer. Däremot har barn i förskolan skilda erfarenheter av att uppleva musik på grund av att olika familjer har olika intressen och förutsättningar att erbjuda detta. Lindgren och Ericsson (2012) menar att det idag är i princip omöjligt att skilja ärftliga faktorer från miljöfaktorer. I vår studie vill vi, på grund av att dessa ytterligheter i syn på musikalitet fortfarande råder i samhället idag, belysa detta fenomen. Det är ju ändå så, precis som Lindgren och Ericsson (2012) menar, att förskolan präglas av tidens normer och föreställningar om barn och musikalitet. Alltså avser vi med begreppet *syn på musikalitet*, att lyfta synen på musikalitet som antingen en medfödd talang eller som förvärvad kunskap. Detta begrepp kopplar vi till vad Hanken och Johansen (2021) skriver om angående musikpedagogisk grundsyn.

5 Metod och genomförande

I detta avsnitt presenterar och diskuterar vi vårt val av kvantitativa metod, samt den avgränsning och det urval vi använt oss av i vår studie. Vi kommer även att presentera val av analysmetod. Den kvantitativa metod vi valt för att samla in empiriska data är en enkätstudie.

5.2 Kvantitativ metod

Syftet med vår studie är att undersöka hur större antal förskollärare ser på sin kompetens gällande musikundervisning. Vi valde att genomföra en empirisk studie i form av enkäter för att under en begränsad tid samla in så mycket relevant data som möjligt. Åberg-Bengtsson och Pramling (2020) menar att frågeställningar kan bli besvarade genom att insamlad kvantifierbar data transkriberas till siffermaterial, som syftar till att se samband och skillnader i uppfattningar mellan olika individer. I vårt avsnitt om tidigare forskning har det framkommit att man framförallt använt metoder av det kvalitativa slaget, främst observationer och intervjuer. Det ligger i sådan forsknings natur att studierna blir relativt småskaliga gällande antal deltagare, vilket gör att det är svårt att avgöra hur generaliserbara resultaten är. Vi ville därför genomföra en studie som når ut till ett större antal förskollärare.

5.2.1 Enkät som metod

Vi valde att framställa en webbenkät med frågor som skickades ut med e-post till ett antal rektorer i förskolan i Sverige. Vår önskan var sedan att rektorerna vidarebefordrade vår enkät till förskollärarna i arbetslagen. Vi delade även vår webbenkät i för vår studie, relevanta Facebookgrupper. Trost och Hultåker (2016) skriver att det är av stor vikt att vi har syftet med vår studie klart för oss innan vi formulerar våra enkätfrågor. Vi ansåg att vår forskningsfråga lämpade sig väl för en enkätstudie då syftet med vår studie var att undersöka hur stor andel av responderande förskollärare som hade en viss uppfattning var. Även om en enkätstudie kan liknas vid en form av intervju så skiljer den sig från intervjun som metod genom att den är standardiserad. Detta säger Barmark och Djurfeldt (2020) innebär att frågorna i en enkät ställs på exakt samma vis till samtliga deltagande respondenter. I en enkätstudie blir även våra frågor avgränsade till ett fåtal svarsalternativ, dessa på förhand formulerade svarsalternativ benämns som slutna frågor. Vi valde även att ha med ett antal öppna frågor för att respondenterna skulle få möjlighet att utveckla sina svar. Detta för att vi i vissa frågor ansåg att Likert-skalorna inte skulle ge oss tillräcklig information och vi menade att ett svar i fritext skulle bli ett lämpligt komplement till Likert-skalorna.

5.3 Avgränsning och urval

Barmark och Djurfeldt (2020) skriver att det är frågeställningen i en studie som avgör hur avgränsningen gällande respondenter ska se ut. Då våra frågeställningar är utformade för att undersöka förskollärares uppfattningar om tilltron till sina musikdidaktiska kompetenser, samt hur deras utbildningsbakgrund påverkat detta, så fann vi det inte relevant att skicka vårt enkätformulär till övriga medarbetare i förskolan, så som barnskötare och förskoleassistenter. Även om vi finner intresse av den upplevda musikkompetensen hos samtliga pedagoger i ett arbetslag, så menar vi utifrån Barmark och Djurfeldts (2020) påstående, att studien effektiviseras om en avgränsning görs. Vårt intresse gällande vår studie ligger i att undersöka hur de individuella förskollärarna uppfattar sin kompetens inom ämnet musik, således var det tänkvärt för oss att inte skicka vår webbenkät till rektorerna att svara på. Barmark och Djurfeldt (2020) menar att när undersökningen gäller en institution eller organisation, så är det vanligt att den som representerar exempelvis organisationen svarar på enkäten. Vi tänker

oss att svaren på frågorna vi vill ställa hade fått ett annat utfall om inte förskollärarna själva hade fått svara. Då hade musikundervisningen antagligen beskrivits på verksamhetsnivå, istället för som vi önskar, på individnivå. Vi var därför tydliga i utskicket av vårt enkätformulär med att den riktade sig endast till förskollärare.

En enkätundersökning är enligt Barmark och Djurfeldt (2020) en stickprovsundersökning. Det skulle vara alltför tidskrävande för oss att under denna begränsade tid skicka ut vår enkät till samtliga av landets förskollärare eller rektorer, således har vi fått göra ett begränsat urval. Urvalet skedde genom att vi googlade fram en lista med Sveriges kommuner i bokstavsordning. Utifrån den listan valde vi en till tre kommuner från varje bokstav i alfabetet och sökte oss vidare till dessa kommuners kommunala förskolor. Dessa val gjorde vi med en tanke om att sprida ut vår webbenkät geografiskt över landet. I de utvalda kommunerna gjorde vi sedan slumpmässiga urval av förskolerektorer, en till två stycken per kommun, vilka vi mailade vår webbenkät. Genom att även publicera enkäten i sociala medier, närmare bestämt två Facebookgrupper för förskollärare och lärare, skapade vi ett tillfälle att nå ut till ytterligare relevanta respondenter. Trost och Hultåker (2016) säger att för att de svar vi samlar in i en studie ska kunna ses som representativa för ett stort antal så är det av vikt att urvalet är stort.

5.4 Genomförande

När vi hade syftet med vår studie klart för oss utarbetade vi en enkät i Google forms med frågor som vi ansåg skulle kunna ge svar på våra frågeställningar. Då vi valde att använda oss av en kvantitativ metod ville vi att frågorna utformades på ett vis som gör att resultatet av vår enkätundersökning blir okomplicerat att sammanställa. Frågorna i vår enkät grupperades därför och utformades utifrån de begrepp vi redogör för och definierar i teoridelen. Flertalet av frågorna besvarades genom Likert-skolor, vilka Barmark och Djurfeldt (2020) menar är praktiska att använda sig av, eftersom denna typ av skala innebär att man besparas från att skriva specifika svarsalternativ till varje fråga i enkäten. De frågor som i vår enkät besvarades genom Likert-skolor syftade till att mäta förskolläraernas upplevda kompetens, läraryförsättningar samt ramfaktorer. Barmark och Djurfeldt (2020) skriver att kvantitativ och kvalitativ metod kan kombineras. Vi hade därför även ett antal öppna följdfrågor i anslutning till vissa av enkätfrågorna. Dessa frågor syftade till att respondenterna skulle ges möjlighet att utveckla och komplettera sina svar. Trost och Hultåker (2016) säger att det är angeläget att, särskilt i en webbenkät, begränsa antalet frågor. Vi ville att vår enkät skulle upplevas inbjudande för respondenterna och inte som ett tidskrävande projekt. I vår inledningstext i enkätformuläret angav vi därför en cirkatid för hur lång tid det skulle ta att svara på enkäten. Tidsåtgången uppskattade vi till max tio minuter.

Vi utformade våra enkätfrågor med avsikt att de skulle ge svar på våra forskningsfrågor 1 och 2. Vi utgick från våra teoretiska begrepp *läraryförsättningar*, *lärarykompetenser* och *ramfaktorer* när vi utformade våra frågor. Under begreppen *läraryförsättningar* och *lärarykompetenser* skapade vi frågor som undersökte röstkännedom, instrumentspel, val av och innehav av sångrepertoar, stötning av barns musiklek, utbildning, eget musicerande och självförtroende att leda musikaktiviteter. Under begreppet *ramfaktorer* skapade vi frågor som undersökte tillgången till instrument, musiklyssningstjänster/ljudanläggning och sångböcker. Vi utformade även en fråga om musikpedagogisk grundsyn som handlade om syn på musikalitet.

För att få svar på forskningsfråga 1 samlade vi de sex frågor vi menar handlar om det vi uppfattar som musikdidaktiska kompetenser och förskolläraernas tilltro till dessa. Vi valde

frågor om röstkänedom, bekvämlighet i att använda den egna sångrösten, självsäkerhet i val av sångrepertoar, initiativ till sångstund och musiklektion samt syn på sin egen musikalitet. Dessa samlade vi i vårt index och kallade det för *tilltro till musikdidaktiska kompetenser*. Vi använde våra frågor från forskningsfråga 1 för att, som vi nämnt i vår analysmetod, få svar på forskningsfråga 2.

Vi skickade sedan ut vårt enkätformulär till våra utvalda rektorer via e-post, samt publicerade den på plattformen Facebook i grupper som är skapade av och för förskollärare och lärare ("Idébank för förskollärare/lärare", "Förskolan.se"). Ett följebrev utformades även för att kort presentera oss själva och ange syftet med vår studie. Barmark och Djurfeldt (2020) skriver att det är viktigt att motivera respondenterna till att delta i studien och detta gjorde vi genom att de gavs information om syftet med att fylla i enkäten.

Sammanlagt mottog vi 179 svar på webbenkäten. Efter ett bortfall på 4 stycken på grund av att dessa respondenter inte var färdigutbildade eller inte längre verksamma, återstod 175 svar. Vi exporterade svaren från Google Forms till Excel, för att sedan exportera vidare till statistikprogrammet SPSS för analys.

5.5 Analysmetod

Vi började med att göra en deskriptiv resultatredovisning där vi redovisar typvärde, typvärdeprocent och median då vi använt oss av ordinalskalor. Därefter samlade vi de sex frågor vi ansåg skulle kunna ringa in svaren på vår forskningsfråga 1, i ett index. Fördelen med detta är att det gav oss en variabel istället för fler. För att kunna göra en bivariat analys med korstabeller, utifrån vad Barmark och Djurfeldt (2020) skriver, omkodade vi Likertskalorna i SPSS från att ha ett värde på fem till ett värde på tre. Detta gjorde vi för att få en tydligare bild av svarsfördelningen och ett mer lättarbetat material. Vi har även konstruerat en ny variabel på frågan "Vilket år började du din förskolläraryrkesutbildning?" då vi såg att en ny konstruktion skulle vara mer användbar för oss i vår analys eftersom den blev mer överskådlig. Svartalternativen i enkäten var *före 2001*, *mellan 2001–2010* och *mellan 2011–2022*. Dessa omkodade vi till att endast visa *före 2011* och *efter 2011*. Detta gjorde vi på grund av att förskolläraryrkesutbildningen reformerades år 2011 och vi såg det som intressant att jämföra om start för utbildningsår påverkar respondenternas upplevda kompetens. Dessutom blir signifikanttesterna mindre tillförlitliga om vi har för många celler med låg andel svarande i korstabellanalysen. Vår resultatredovisning delade vi därefter in i tre delar:

1. Bakgrundsfrågor

2. *Deskriptiv statistik*. Här presenterar vi svaren gällande forskningsfråga 1 och utgår från de centrala begrepp vi redogjort för i teoriavsnittet.

3. *Bivariat analys*. Denna del börjar med ett index. Därefter presenterar vi svaren på forskningsfråga 2 genom att göra ett T-test av index och år för utbildningsstart, samt korstabeller. Vi gjorde en korstabell för varje fråga i index, vilken ställdes mot frågan "Vilket år började du din förskolläraryrkesutbildning?". Vi använde SPSS för att pröva den statistiska signifikansen i korstabellanalyserna genom testet Kendall's tau som lämpar sig bäst för våra ordinalskalevariabler (Djurfeldt, 2018).

5.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

I detta avsnitt diskuterar vi vår studies validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Enligt Åberg-Bengtsson och Pramling (2020) är detta viktigt för att få syn på studiens kvalitet.

Reliabiliteten handlar om studiens tillförlitlighet, alltså om resultatet skulle bli detsamma om undersökningen upprepas (Barmark & Djurfeldt, 2020). Vi avsåg att göra tydligt formulerade och lättolkade frågor, men märkte att en del av frågorna inte tolkades på det sätt vi önskade. Detta gällde frågorna om respondenterna kunde spela ett instrument och om de ägnade sig åt musicerande på fritiden. På fråga om instrumentspel hade en del av respondenterna en annan syn på vad det innebär att kunna spela ett instrument än vad vi själva har. På frågan om musicerande på fritiden angav en del av respondenterna musiklyssning som en form av musicerande, vilket inte stämmer med vår bild av vad musicerande innebär. Det finns en fråga till i enkäten där våra svarsalternativ kan ge oss missvisande resultat. På frågan om respondenternas ålder hade vi som alternativ 20–30, 30–40 och så vidare, vilket gjorde att samma respondent kunde hamna i två åldersgrupper. Hade vi istället haft alternativen 20–29, 30–39 och så vidare hade svaren blivit mer tillförlitliga. Vi tror att vårt urval har påverkat reliabiliteten, på grund av att flertalet av våra respondenter angett att de har ett eget musikintresse och ytterligare musikutbildning utöver förskolläraryrket. Vi menar att respondenterna inte är representativa för landets förskollärare i stort, då vi misstänker att det övergripande är musikintresserade förskollärare som svarat på enkäten. Det vi hade kunnat göra annorlunda vore att begränsa urvalet till att endast innefatta förskollärare som inte har ytterligare musikutbildning. Detta hade kunnat göras genom tydlig information i samband med enkätutskick samt en enkätfråga specifikt om musikutbildning för att säkerställa urvalet. Svårigheten med detta skulle kunna vara att förskollärare som yrkesgrupp faktiskt tenderar att ha egna musikintressen och det kan därför bli missvisande att helt utesluta dem i undersökning. Åberg-Bengtsson och Pramling (2020) menar att generaliserbarhet innebär att urvalet bör representera en stor massa. På grund av att urvalet i vår studie inte gör det, vilket får reliabiliteten att bli låg går det därför inte att visa på en generaliserbarhet av vårt resultat.

Validitet är ett mått på huruvida undersökningen mäter det den avser att göra (Barmark & Djurfeldt, 2020). De flesta av frågorna i vår enkät hade fasta svarsalternativ, men hade vi istället genomfört intervjuer så hade vi kunnat få mer utvecklade och ingående svar. Vi hade då genom följdfrågor kunnat få en djupare inblick i bakomliggande faktorer till respondenternas svar. Då vi i vår studie ville undersöka uppfattningar hos ett större antal förskollärare anser vi ändå att vårt val av metod för att samla in empiriska data fungerade väl.

5.7 Etiska aspekter

Vi har under arbetet med utformningen av vår enkät tagit etiska aspekter i beaktande och utgått från vad Vetenskapsrådet (2017) skriver gällande god forskningssed. Det var viktigt att vi i vårt enkätformulär angav att deltagandet var frivilligt och att samtliga respondenter skulle få svara anonymt. Denna information angav vi i en inledande text i vårt enkätformulär. Barmark och Djurfeldt (2020) menar att det är viktigt att respondenterna erhåller denna information ur ett etiskt perspektiv. Vidare skriver Vetenskapsrådet (2017) att det är av stor vikt att ingen som deltar i studien på något vis ska uppleva sig kränkt. Vi utformade därför våra frågor på ett sätt som gör att de enligt oss inte kan anses som utpekande eller stötande. Enkätformuläret innehöll inte heller några frågor som på något vis kan röja respondenternas identitet. Vetenskapsrådet (2017) menar även att studiens syfte behöver tydliggöras, således informerade vi respondenterna om att svaren på enkäten utgör grunden för vårt examensarbete.

6 Resultatredovisning och analys

I detta avsnitt redovisar och analyserar vi de resultat vi fått av vår enkätundersökning. Efter en kort redovisning av bakgrundsfrågor följer en redovisning av resultaten på forskningsfråga 1 och 2.

6.1 Bakgrundsfrågor

På våra inledande frågor svarade respondenterna följande:

Din ålder:

20 - 30 år: 14,3%

30 - 40 år: 34,3%

40 - 50 år: 23,4%

50 - 60 år: 22,3%

60 < år: 5,7%

Ditt kön:

Kvinnor: 97,1%

Män: 2,3%

Annat: 0,6%

Vilket år började du din förskolläraryr utbildning:

Före 2001: 29,1%

Mellan 2001 - 2010: 21,1%

Mellan 2011 - 2022: 49,7%

Enkäten är efter dessa frågor uppbyggd med antingen ja/nej frågor, fritextfrågor och flervalsfrågor. Dessutom har vi använt oss av Likert-skalor (Barmark och Djurfeldt, 2020) med värden 1-5 där 1 motsvarar inte alls, mycket sällan, i mycket liten grad, mycket liten, mycket osäker, inte alls väl och mycket dåligt. 5 motsvarar mycket, mycket ofta, i mycket stor grad, mycket stor, mycket säker och mycket väl.

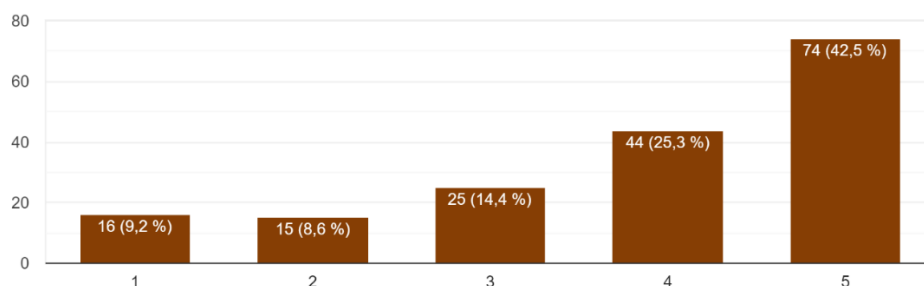
6.1 Statistik på forskningsfråga 1

Nedan presenteras resultaten av vår webbenkät gällande forskningsfråga 1. Dessa är indelade i rubriker efter våra teoretiska utgångspunkter.

6.1.1 Röstkännedom

Hur väl känner du till att barns tonomfång skiljer sig från vuxnas?

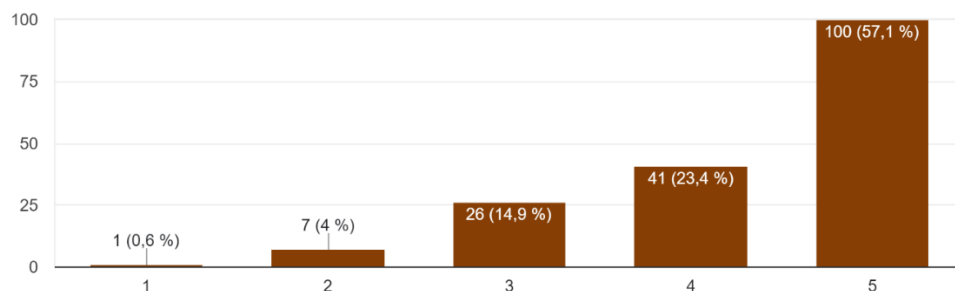
174 svar



Figur 1: Svarsfördelning på frågan "Hur väl känner du till att barns tonomfång skiljer sig från vuxnas?" Typvärde 5, typvärdesprocent 42,5, median 4.

Är du bekväm med att använda din egen sångröst i undervisningen?

175 svar



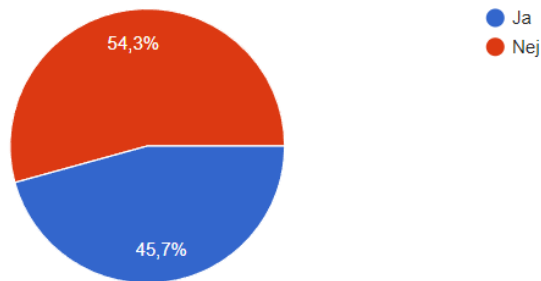
Figur 2: Svarsfördelning på frågan "Är du bekväm med att använda din egen sångröst i undervisningen?" Typvärde 5, typvärdesprocent 57,1, median 5.

Resultatet gällande frågan "Hur väl känner du till att barns tonomfång skiljer sig från vuxnas?" visar att svarande förskollärare anser sig ha en god kännedom om fenomenet, då medianen angav ett värde på 4 i Likert-skalan. I svaren på frågan "Är du bekväm med att använda din egen sångröst i undervisningen?" visade det sig att över 80% av respondenterna upplever sig så pass bekväma att de angav värde 4 eller 5 på Likert-skalan. Det verkar som att förskollärarna i studien både anser sig ha god kännedom om barns röster samt är bekväma med att använda sina sångröster i undervisningen.

6.1.2 Instrument

Kan du spela något instrument?

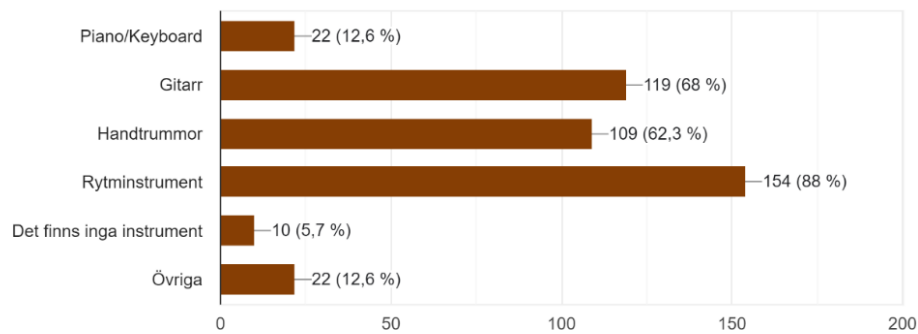
175 svar



Figur 3: Svarsfördelning på frågan "Kan du spela något instrument?" 45,7 % Ja, 54,3% Nej.

Vilka instrument finns att tillgå för pedagogerna på din arbetsplats?

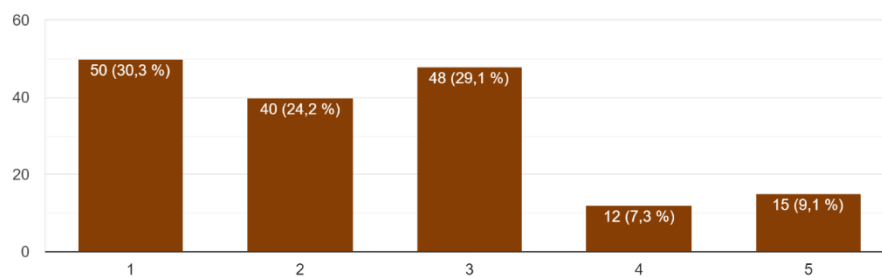
175 svar



Figur 4: Svarsfördelning på frågan "Vilka instrument finns att tillgå för pedagogerna på din arbetsplats?"

Om instrument finns att tillgå för pedagogerna, hur ofta används dessa?

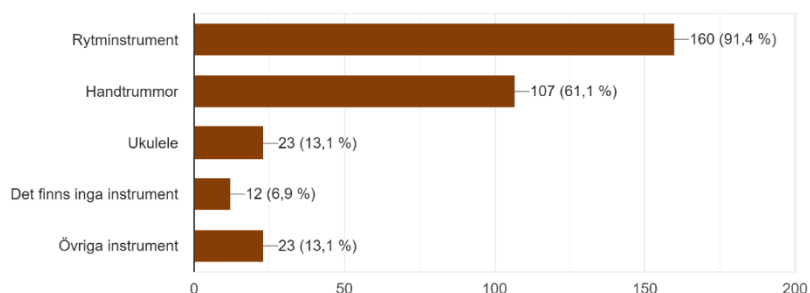
165 svar



Figur 5: Svarsfördelning på frågan "Om instrument finns att tillgå för pedagogerna, hur ofta används dessa?" Typvärde 1, typvärdesprocent 30,3, median 2.

Vilka instrument finns att tillgå för barnen på din arbetsplats?

175 svar



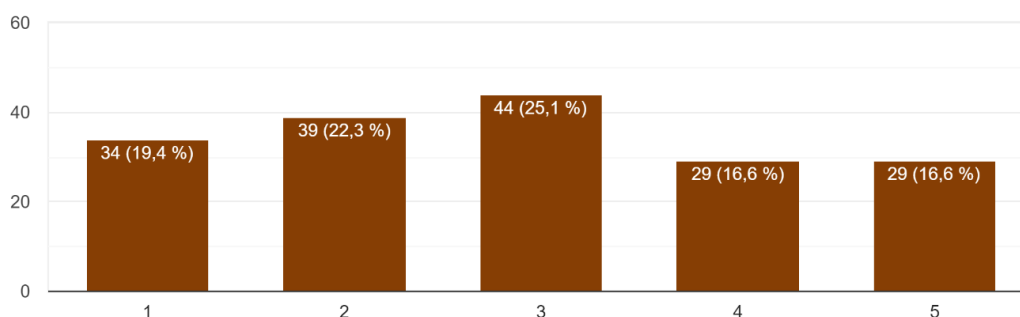
Figur 6: Svarfs fördelning på frågan "Vilka instrument finns att tillgå för barnen på din arbetsplats?"

45,7% av respondenterna har svarat ja på frågan "Kan du spela något instrument?" och 47,3% har svarat nej. De som svarade ja har fått ange i fritext vilka dessa instrument är. De tre vanligaste förekommande instrumenten är gitarr, piano och olika typer av flöjt. Vi ställde även frågan "Vilka instrument finns att tillgå för pedagogerna på din arbetsplats?" och "Vilka instrument finns att tillgå för barnen på din arbetsplats?". Här fick respondenterna välja bland fasta svarsalternativ. Svaren från respondenterna visar att de upplever att det finns ett varierat utbud av instrument att tillgå för både förskollärare och barn. För förskollärarna är det rytminstrument som oftast finns att tillgå, följt av gitarr och handtrummor. Däremot angav 30,3 % värde 1 på Likert-skalan och 24,2 % angav värde 2, vilket visar att dessa instrument används mycket sällan. För barnen angavs det att rytminstrument och handtrummor är vanligast förekommande. Dock kan det vara värt att nämna att 5,7% svarat att förskollärarna inte har några instrument alls att tillgå. För barnens del är denna andel 6,9%.

6.1.3 Sångrepertoar

I hur stor grad anser du att din arbetsplats har tillgång till sångböcker?

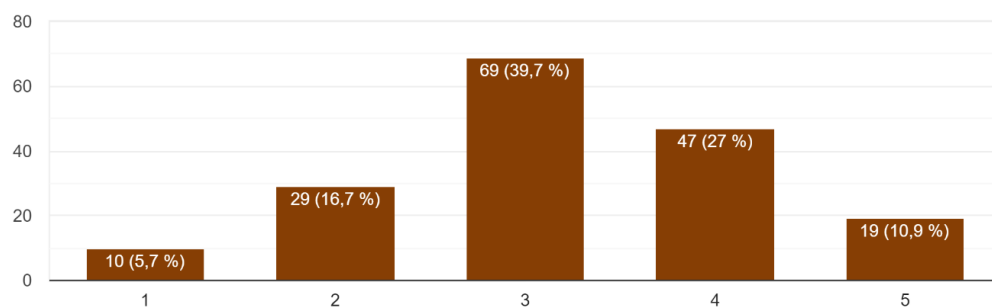
175 svar



Figur 7: Svarfs fördelning på frågan "I hur stor grad anser du att din arbetsplats har tillgång till sångböcker?" Typvärde 3, typvärdeprocent 25,1, median 3.

Hur stor sångrepertoar upplever du att du har i din musikundervisning?

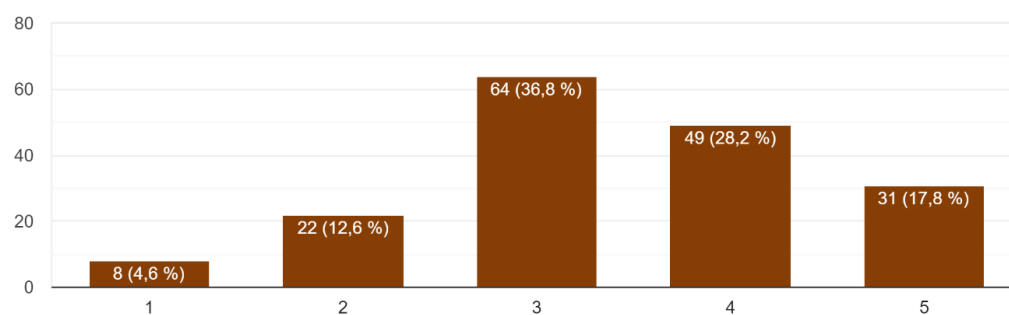
174 svar



Figur 8: Svarsfördelning på frågan "Hur stor sångrepertoar upplever du att du har i din musikundervisning?" Typvärde 3, typvärdeprocent 39,7, median 3.

Hur självsäker känner du dig i ditt val av sångrepertoar i din undervisning?

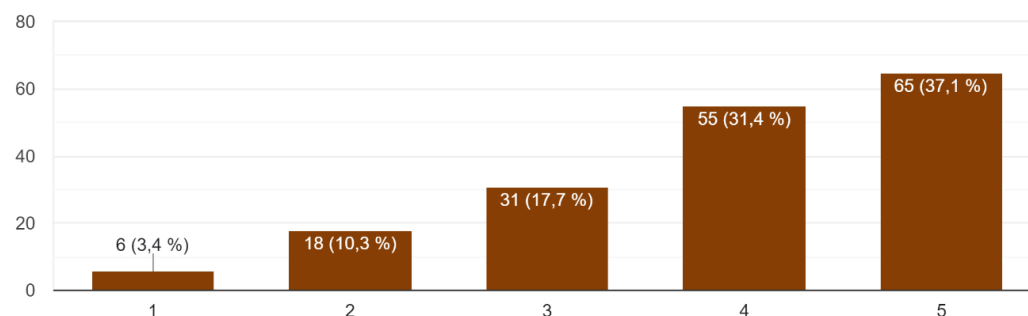
174 svar



Figur 9: Svarsfördelning på frågan "Hur självsäker känner du dig i ditt val av sångrepertoar?" Typvärde 3, typvärdeprocent 36,8, median 3.

Hur ofta tar du initiativ till att ha sångstund tillsammans med barnen?

175 svar



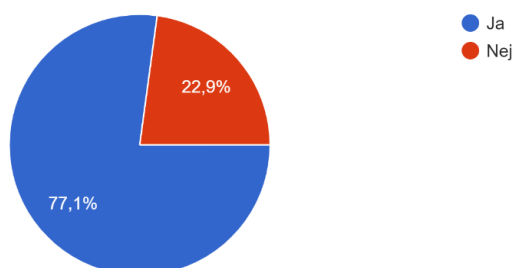
Figur 10: Svarsfördelning på frågan "Hur ofta tar du initiativ till att ha sångstund tillsammans med barnen?" Typvärde 5, typvärdeprocent 37,1, median 4.

På frågan ”I hur stor grad anser du att din arbetsplats har tillgång till sångböcker?” ser vi en stor spridning i svaren. 41,7% har angett värde 1 eller 2, det vill säga att graden av tillgång är låg. Samtidigt har 33,2% angett värde 4 eller 5, alltså att graden av tillgång är hög. Vi kan även se att 19,4% angett värde 1 på frågan om sångböcker men endast 5,7% har angett värde 1 på frågan om sångrepertoar. Det här menar vi skulle kunna visa på att förskollärarna i studien bygger upp sin sångrepertoar på annat sätt än genom sångböcker. Resultatet visar att förskollärarna i studien tenderar att ofta eller mycket ofta ta initiativ till sångstund med barnen. Detta samtidigt som svaren på frågan om upplevt självförtroende i val av sånger visade på en median av 3 på Likert-skalan.

6.1.4 Stöttning av barns musiklek

Har din arbetsplats tillgång till ljudanläggning/högtalare och musiktjänster för lyssning (till exempel Spotify)?

175 svar

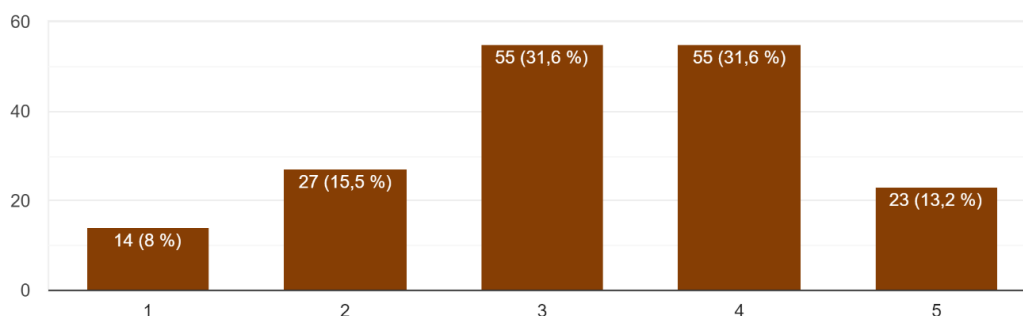


Figur 11: Svartsfördelning på frågan "Har din arbetsplats tillgång till ljudanläggning/högtalare samt musiktjänster för lyssning (till exempel Spotify)?" 77,1% Ja, 22,9% Nej.

I cirkeldiagrammet kan vi se att 22,9% angett att respondenternas arbetsplats inte har tillgång till ljudanläggning/högtalare och musiktjänster för lyssning.

Hur ofta tar du som förskollärare initiativ till att starta lekar där sång och musik är i fokus?

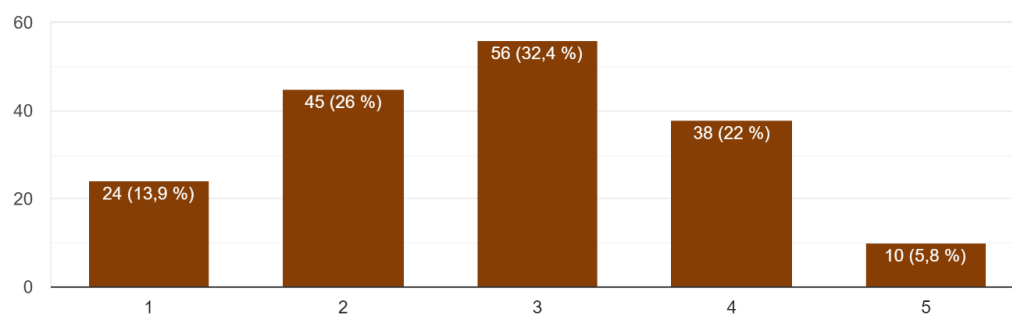
174 svar



Figur 12: Svartsfördelning på frågan "Hur ofta tar du som förskollärare initiativ till lekar där sång och musik är i fokus?" Typvärde 3,5, typvärdeprocent 63,2, Median 3.

Hur ofta deltar du musikaliskt i barns fria musiklek?

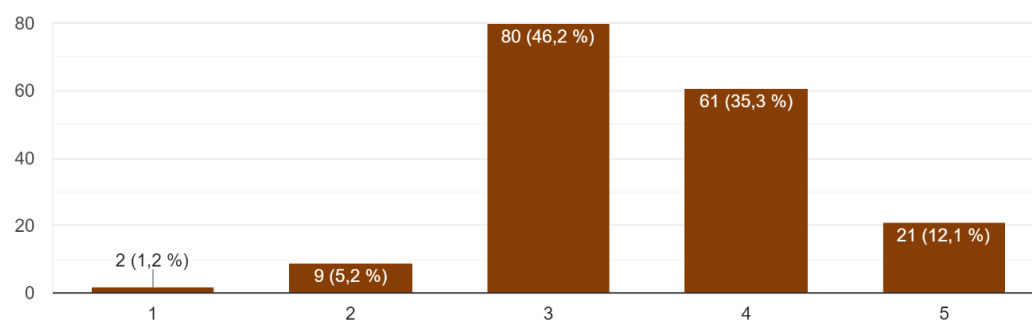
173 svar



Figur 13: Svarsfördelning på frågan: "Hur ofta deltar du musikaliskt i barns fria lek?" Typvärde 3, typvärdeprocent 32,4, median 3.

I hur stor grad anser du att förskollärare bör interagera i barns fria musiklek?

173 svar



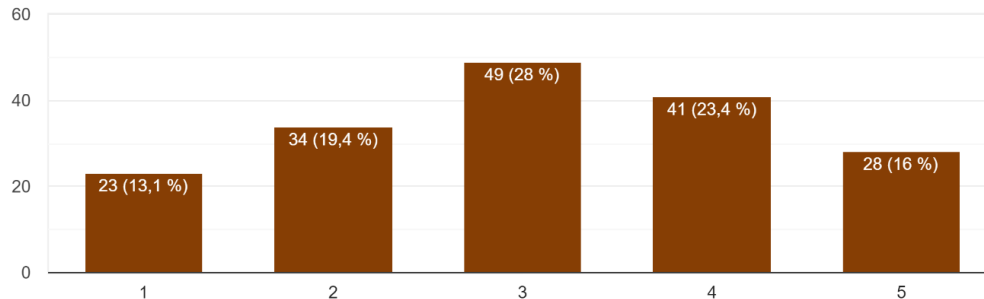
Figur 14: Svarsfördelning på "I hur stor grad anser du att förskollärare bör interagera i barns fria musiklek?" Typvärde 3, typvärdeprocent 46,2, median 3.

Vårt resultat visar att 44,8 % av de svarande förskollärarna angav värdena 4 och 5 på Likertskalan gällande hur ofta de tar initiativ till att starta lekar med sång och musik i fokus. Vi såg en stor spridning gällande svaren på hur ofta de deltar i barns fria musiklek. Vi kan också utläsa att förskollärarna i studien anser att de bör interagera i de fria musiklekarna mer än vad de anger att de gör.

6.1.5 Syn på musikalitet

I vilken grad anser du dig själv vara musikalisk?

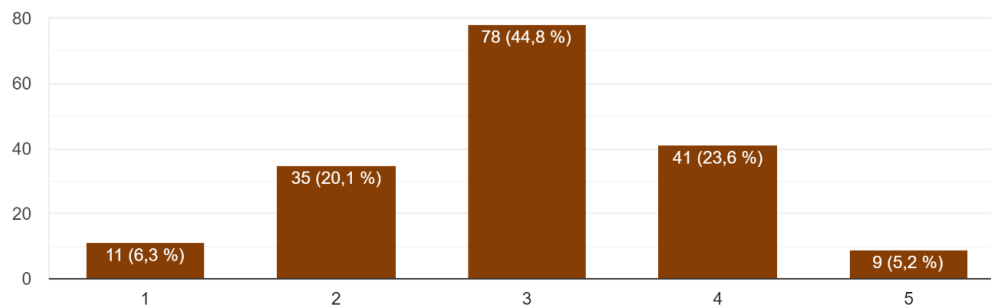
175 svar



Figur 15: Svarsfördelning på frågan "I vilken grad anser du dig själv vara musikalisk?" Typvärde 3, typvärdeprocent 28, median 3

I vilken grad ser du på musikalitet som en medfödd talang?

174 svar



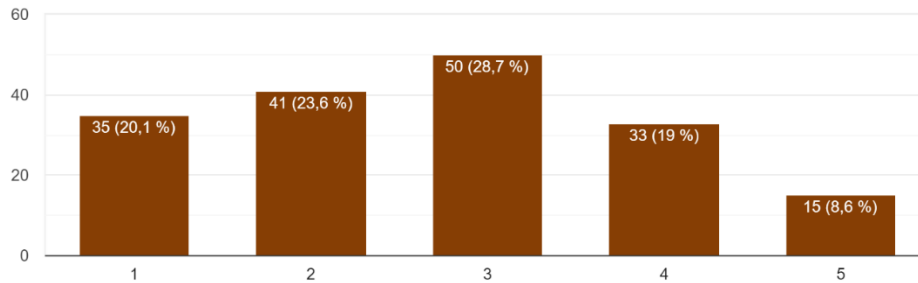
Figur 16: Svarsfördelning på frågan "I vilken grad ser du på musikalitet som en medfödd talang?" Typvärde 3, typvärdeprocent 44,8, median 3

Vårt resultat visar på en stor bredd i hur hög grad förskollärarna i studien anser sig vara musikaliska genom att 32,5 % angav värde 1 eller 2 på Likert-skalan och 39,4 % angav värde 4 eller 5. På frågan om musikalitet som medfödd talang fick vi en median på 3 vilket skulle kunna visa på att respondenterna anser musikalitet vara en kombination av medfödd talang och något man kan lära sig.

6.1.6 Utbildning och kompetens

Hur väl anser du att förskolläraryrket förbereder dig för att undervisa i musik?

174 svar

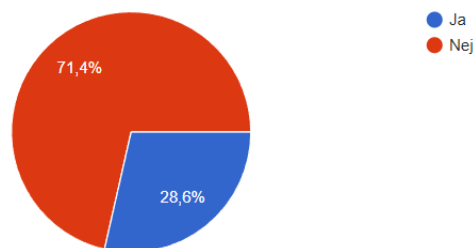


Figur 17: Svarsfördelning på frågan "Hur väl anser du att förskolläraryrket förbereder dig för att undervisa i musik?" Typvärde 3, typvärdeprocent 28,7, median 3.

I resultatet på frågan "Hur väl anser du att förskolläraryrket förbereder dig för att undervisa i musik?" ser vi en spridning i svaren. 8,6% har angett värde 5 och 20,1% har angett värde 1 på Likert-skalan, vilket visar på skilda uppfattningar om vad förskolläraryrket erbjuder i musikämnet.

Har du någon annan form av musikutbildning förutom den du fick i din förskolläraryrket?

175 svar

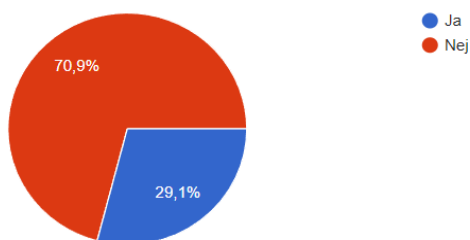


Figur 18: Svarsfördelning på frågan "Har du någon annan form av musikutbildning förutom den du fick i din förskolläraryrket?" 28,6% Ja, 71,4% Nej

28,6 % av respondenterna anger att de har ytterligare musikutbildning utöver den som ingick i förskolläraryrket. Vanligt förekommande var instrumentlektioner, kultur/musikskola och diverse musikkurser.

Ägnar du dig av någon form av musicerande på fritiden?

172 svar

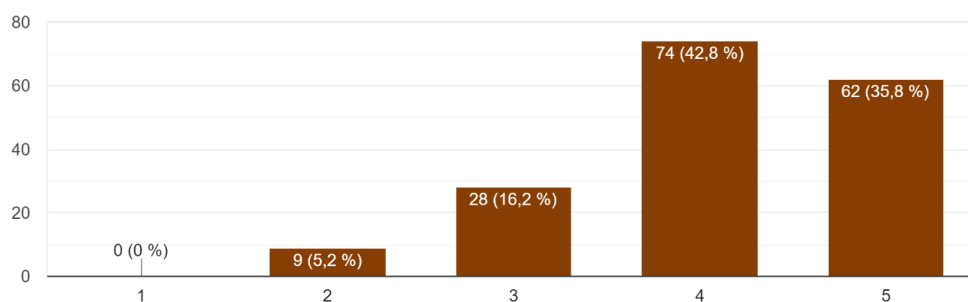


Figur 19: Svartsfördelning på frågan "Ägnar du dig åt någon form av musicerande på fritiden?" 29,1% Ja, 70,9% Nej.

29,1 % anger att de ägnar sig åt musicerande på fritiden, så som körsång, instrumentspel och musiklyssning. Däremot anser inte vi att musiklyssning ingår i att musicera och det var inte det vi frågade efter.

Hur ofta använder du dig av musik i undervisningen? Till exempel sångstunder, musiklyssning eller dans/rörelse?

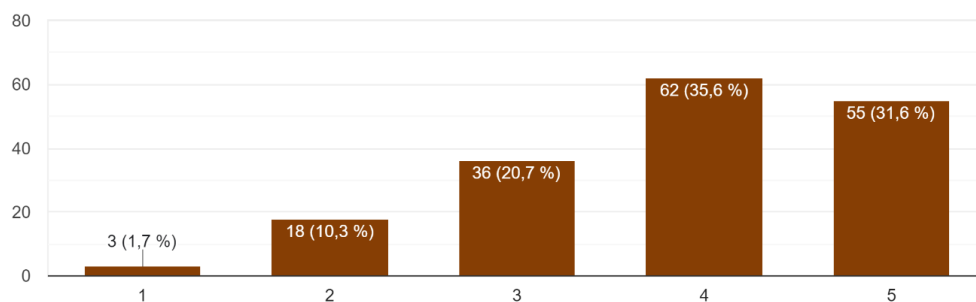
173 svar



Figur 20: Svartsfördelning på frågan "Hur ofta använder du dig av musik i undervisningen? Till exempel sångstunder musiklyssning eller dans/rörelse?" Typvärde 4, typvärdeprocent 42,8, median 4.

Hur upplever du ditt självförtroende gällande att leda musikaktiviteter i ditt arbete?

174 svar



Figur 21: Svartsfördelning på frågan "Hur upplever du ditt självförtroende gällande att leda musikaktiviteter i ditt arbete?" Typvärde 4, typvärdeprocent 35,6, median 4.

Resultatet visar en viss koppling mellan hur svarande förskollärare upplever sitt självförtroende i att leda musikaktiviteter och hur ofta de gör detta. 78,6 % har angett värde 4 eller 5 på Likert-skalan gällande hur ofta de leder musikaktiviteter och 67,2% har angett samma värden i fråga om självförtroende.

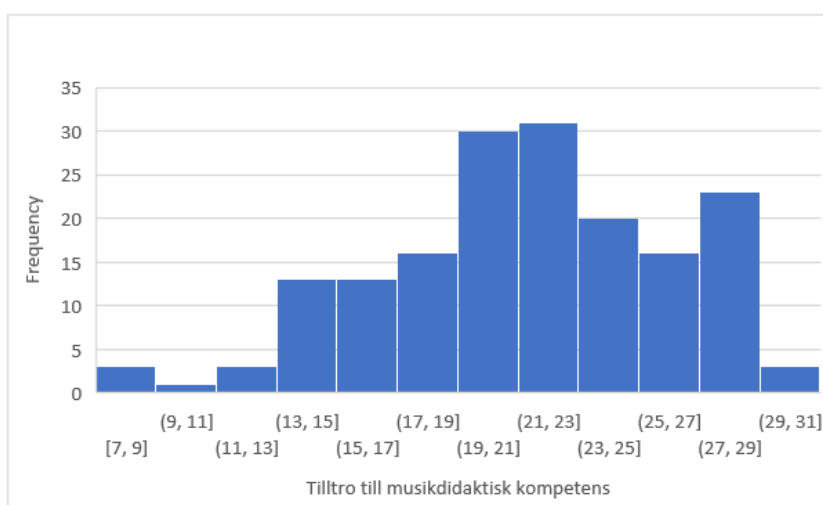
6.2 Utbildningens betydelse för de upplevda musikkompetenserna

6.2.1 Index

Vi har valt ut sex av våra enkätfrågor som handlar om tilltro till musikdidaktisk kompetens och som vi menar ringar in vår forskningsfråga 1. Dessa frågor är:

- Hur väl känner du till att barns tonomfång skiljer sig från vuxnas?
- Hur bekväm är du med att använda din egen sångröst i undervisningen?
- Hur självsäker känner du dig i ditt val av sångrepertoar i din undervisning?
- Hur ofta tar du initiativ till att ha sångstund tillsammans med barnen?
- Hur ofta tar du som förskollärare initiativ till att starta lekar där sång och musik är i fokus?
- I vilken grad anser du dig själv vara musikalisk?

De utvalda frågorna har vi samlat i ett index för att få en samlad bild av respondenternas upplevda musikdidaktiska kompetens. Det högsta värdet i index är 30 och det lägsta är 6.



Figur 22: Index "Tilltro till musikdidaktisk kompetens."

Detta index visar att flertalet av förskollärarna i studien upplever sig ha en god tilltro till sin musikdidaktiska kompetens, då de hamnar i de högre värdena. Endast ett fåtal har de allra lägsta värdena.

6.2.2 T-test

För att sedan få svar på vår forskningsfråga 2, om utbildningens betydelse för upplevd musikdidaktisk kompetens, har vi till en början gjort ett T-test på index. T-test prövar vår hypotes att det finns skillnader i upplevd kompetens beroende på om respondenterna startat sin utbildning före eller efter år 2011. Vi har omkodat värdena 1 till 3 på Likert-skalor till värdena 1–2 till att endast visa utbildningsstart före eller efter år 2011.

	Utbildningsstart före-efter 2011	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Tilltro till musikdidaktisk kompetens	1,00	87	22,7586	4,48243	,48057
	2,00	85	20,8000	4,96368	,53839

T-Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Significance		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						One-Sided p	Two-Sided p			Lower	Upper
Tilltro till musikdidaktisk kompetens	Equal variances assumed	,682	,410	2,717	170	,004	,007	1,95862	,72081	,53573	3,38151
	Equal variances not assumed			2,714	167,389	,004	,007	1,95862	,72167	,53388	3,38337

Tabell 23: T-test "Group statistic" och "Independent samples test." Utbildningsstart före 2011 (1), efter 2011 (2).

T-test tabellen visar att medelvärdet av index i grupp 1, det vill säga utbildningsstart före år 2011 är 22,8. I grupp 2, det vill säga utbildningsstart efter år 2011, är medelvärdet 20,8. Skillnaden på dessa medelvärden är 2,0. Vi kan även se att standardavvikelsen inom grupp 1 är 4,48 och inom grupp 2 är den 4,96. Skillnaderna inom grupperna större än skillnaderna mellan grupperna. Det detta test visar är alltså att det finns skillnader i upplevd musikdidaktisk kompetens som har samband med år för utbildningsstart. Skillnaderna är inte så stora men signifikanta enligt det ensidiga p-värdet på 0,004. Hypotesen kan alltså inte falsifieras.

6.2.3 Korstabeller

För att vidare svara på forskningsfråga 2 har vi gjort bivariata analyser genom korstabeller. Vi satte var och en av de sex frågorna i index i relation till om respondenterna startat sin förskolläro-utbildning före eller efter år 2011. På frågorna i index har vi omkodat värdena 1 till 5 på Likert-skalor till värdena 1–3 och vi har även omkodat svaren på frågan om år för utbildningsstart från 1–3 på Likert-skalen, till 1–2 för att endast visa före eller efter år 2011.

Tabellerna nedan visar år för utbildningsstart i kombination med varje fråga i index.

Tabell 1: ” Hur väl känner du till att barns tonomfång skiljer sig från vuxnas? / Utbildningsstart före 2011 (1) -efter 2011 (2).”

Kännedom om barns röstomfång * Utbildningsstart före-efter 2011 Crosstabulation

		Utbildningsstart före-efter 2011		Total	
		1,00	2,00		
Kännedom om barns röstomfång	Inte väl	Count	16	15	31
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	18,2%	17,4%	17,8%
	Medelvä	Count	10	15	25
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	11,4%	17,4%	14,4%
	Väl	Count	62	56	118
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	70,5%	65,1%	67,8%
Total	Count	88	86	174	
	% within Utbildningsstart före-efter 2011	100,0%	100,0%	100,0%	

Symmetric Measures

		Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-c	-,041	,072	-,575	,565
N of Valid Cases		174			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

I tabell 1 prövar vi hypotesen att det finns skillnader i upplevd kompetens gällande kännedom om barns röstomfång beroende på om respondenterna startat sin utbildning före eller efter år 2011. I förhållande mellan år på utbildningsstart och kännedom om barns röster ser vi inte några uppenbara skillnader då procenttalen inte skiljer sig nämnvärt åt mellan de två grupperna. Analysen är inte statistiskt signifikant. Vi får förkasta vår hypotes och acceptera en nollhypotes. Det finns alltså inte någon systematisk skillnad mellan grupperna.

Tabell 2: ” Hur bekväm är du med att använda din egen sångröst i undervisningen / Utbildningsstart före 2011 (1) -efter 2011 (2).”

Röstbekväml_3 * Utbildningsstart före-efter 2011 Crosstabulation

		Utbildningsstart före-efter 2011		Total	
		1,00	2,00		
Röstbekväml_3	inte bekväm	Count	2	6	8
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	2,3%	6,9%	4,6%
	varken bekväm eller obekvä	Count	7	19	26
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	8,0%	21,8%	14,9%
	bekvä	Count	79	62	141
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	89,8%	71,3%	80,6%
Total	Count	88	87	175	
	% within Utbildningsstart före-efter 2011	100,0%	100,0%	100,0%	

Symmetric Measures

		Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-c	-,186	,058	-3,175	,001
N of Valid Cases		175			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

I tabell 2 prövar vi hypotesen att det finns skillnader i hur bekväma respondenterna känner sig med att använda sin egen sångröst i undervisningen beroende på om respondenterna startat sin utbildning före eller efter år 2011. I grupp 1 är 89,8 % bekväma mot 71,3 % i grupp 2. 8,0% av grupp 1 är varken bekväm eller obekvämt i jämförelse med grupp 2 som visar 21,8%. Resultatet visar på statistisk signifikans. Hypotesen kan därmed inte falsifieras.

Tabell 3: "Hur självsäker känner du dig i ditt val av sångrepertoar i din undervisning?/ Utbildningsstart före 2011 (1) -efter 2011 (2)".

självsäker val av sångrepertoar * Utbildningsstart före-efter 2011 Crosstabulation

		Utbildningsstart före-efter 2011		Total	
		1,00	2,00		
självsäker val av sångrepertoar	osäker	Count	10	20	30
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	11,4%	23,3%	17,2%
	medelsäker	Count	26	38	64
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	29,5%	44,2%	36,8%
	säker	Count	52	28	80
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	59,1%	32,6%	46,0%
Total	Count	88	86	174	
	% within Utbildningsstart före-efter 2011	100,0%	100,0%	100,0%	

Symmetric Measures

		Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-c	-,284	,077	-3,689	<,001
N of Valid Cases		174			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

I tabell 3 prövar vi hypotesen att det finns skillnader i hur självsäkra respondenterna är i sitt val av sångrepertoar beroende på om respondenterna startat sin utbildning före eller efter år 2011. Vi kan utläsa att 59,1 % av grupp 1 är säkra på sitt val av sångrepertoar och motsvarande siffra hos grupp 2 är 32,6 %. 29,5% av grupp 1 är medelsäkra mot 44,2 % av grupp 2. 11,4% av grupp 1 är osäkra på sitt val och motsvarande siffra för grupp 2 är 23,3%. Detta resultat pekar på statistisk signifikans. Hypotesen kan alltså inte falsifieras.

Tabell 4: "Hur ofta tar du initiativ till att ha sångstund tillsammans med barnen? / Utbildningsstart före 2011 (1) -efter 2011 (2):"

initiativ till sångstund * Utbildningsstart före-efter 2011 Crosstabulation

		Utbildningsstart före-efter 2011		Total	
		1,00	2,00		
initiativ till sångstund	sällan	Count	10	14	24
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	11,4%	16,1%	13,7%
	ibland	Count	16	15	31
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	18,2%	17,2%	17,7%
	ofta	Count	62	58	120
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	70,5%	66,7%	68,6%
Total	Count	88	87	175	
	% within Utbildningsstart före-efter 2011	100,0%	100,0%	100,0%	

Symmetric Measures

		Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-c	-,048	,071	-,666	,505
N of Valid Cases		175			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

I tabell 4 prövar vi hypotesen att det finns skillnader i hur ofta respondenterna tar initiativ till sångstund beroende på om respondenterna startat sin utbildning före eller efter år 2011. Vi kan inte se några nämnvärda skillnader kopplade till förskolläraernas utbildningsstart då procenttalen inte skiljer sig nämnvärt åt mellan de två grupperna. Analysen är inte statistiskt signifikant. Vi får acceptera en nollhypotes.

Tabell 5: "Hur ofta tar du som förskollärare initiativ till att starta lekar där sång och musik är i fokus? / Utbildningsstart före 2011 (1) -efter 2011 (2)."

initiativ till musiklek * Utbildningsstart före-efter 2011 Crosstabulation

		Utbildningsstart före-efter 2011		Total	
		1,00	2,00		
initiativ till musiklek	sällan	Count	17	24	41
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	19,5%	27,6%	23,6%
	ibland	Count	29	26	55
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	33,3%	29,9%	31,6%
	ofta	Count	41	37	78
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	47,1%	42,5%	44,8%
Total	Count	87	87	174	
	% within Utbildningsstart före-efter 2011	100,0%	100,0%	100,0%	

Symmetric Measures

	Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal Kendall's tau-c	-,080	,081	-,980	,327
N of Valid Cases	174			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

I tabell 5 prövar vi hypotesen att det finns skillnader mellan hur ofta respondenterna tar initiativ till musiklek beroende på om respondenterna startat sin utbildning före eller efter år 2011. Vi ser små skillnader i procenttalen mellan grupp 1 och 2. Analysen är inte statistiskt signifikant. Vi får alltså en nollhypotes.

Tabell 6: "I vilken grad anser du dig själv vara musikalisk? / Utbildningsstart före 2011 (1) -efter 2011 (2)."

grad av musikalitet * Utbildningsstart före-efter 2011 Crosstabulation

		Utbildningsstart före-efter 2011		Total	
		1,00	2,00		
grad av musikalitet	liten	Count	18	39	57
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	20,5%	44,8%	32,6%
	medel	Count	28	21	49
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	31,8%	24,1%	28,0%
	stor	Count	42	27	69
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	47,7%	31,0%	39,4%
Total		Count	88	87	175
		% within Utbildningsstart före-efter 2011	100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

	Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal Kendall's tau-c	-,260	,079	-3,291	<,001
N of Valid Cases	175			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

I tabell 6 prövar vi hypotesen att det finns skillnader mellan i vilken grad respondenterna anser sig vara musikaliska beroende på om respondenterna startat sin utbildning före eller efter år 2011. I grupp 1 anser 47,7% att de anser sig ha stor grad av musikalitet mot 31,0% av grupp 2. 31,8% i grupp 1 anser att de är medelmusikaliska mot 24,1% i grupp 2. 20,5% i grupp 1 anser sig ha liten grad av musikalitet mot 44,8% av grupp 2. Detta resultat pekar på statistisk signifikans. Hypotesen kan därmed inte falsifieras.

Vi kan genom dessa tabeller utläsa att tre av de sex frågorna i index visar på statistisk signifikans. Det är främst följande tre frågor som ger oss ett resultat som pekar på att det finns skillnader i upplevd musikdidaktisk kompetens och år för utbildningsstart: *bekvämlighet med sin egen sångröst, självsäkerhet i val av sångrepertoar, samt syn på sin egen musikalitet.*

7 Resultatdiskussion

Syftet med vår studie var att undersöka om det är en vanligt förekommande uppfattning att förskollärare anser sig sakna tillräcklig kompetens i musikundervisning och mer specifikt inom röstkännedom, instrumentspel, sångrepertoar samt stöttning av barns musiklek. Vi ville undersöka förskollärarnas tilltro till sina musikdidaktiska kompetenser. Vi avsåg även undersöka om förskollärarnas utbildningsbakgrund påverkar deras upplevda musikkompetenser. Vårt resultat visar att förskollärarna i studien generellt har en god tilltro till sina musikdidaktiska kompetenser och att det inte är en vanligt förekommande uppfattning att de anser sig sakna tillräcklig kompetens i musikundervisning. Vi fick även ett resultat som pekar på att utbildningsbakgrunden, om förskolläraryrket utbildningen påbörjats före eller efter år 2011, påverkar den upplevda musikkompetensen. Det visade sig att de som började förskolläraryrket före år 2011 i snitt hade högre självförtroende än de som började efter år 2011. Specifikt gällde detta hur bekväm man känner sig med sin egen sångröst, hur stort självförtroende man har i val av sångrepertoar, och i vilken grad man anser sig själv musikalisk.

7.1 Musikdidaktiska kompetenser och ramfaktorer

Still (2011); Pramling Samuelsson m.fl. (2010) menar att pedagoger i förskolan sällan arbetar med att stötta barns röstutveckling och tonsäkerhet. Vårt resultat tyder dock på att förskollärarna i studien har kunskap om barns tonomfång och vi antar då att de anpassar sina röster till ett ljusare läge när de sjunger tillsammans med barn, i linje med vad Fryklund och Wennberg skriver (2012). Detta menar vi borde betyda att förskollärarna på detta sätt är aktsamma om barns röster och att de då bidrar till barns sångglädje (Fryklund och Wennberg, 2012). Vårt resultat visar även att en övervägande del av respondenterna upplever sig bekväma med att använda sina egna sångröster. Detta visar på något annat än vad Burak (2019); Pramling Samuelsson m.fl. (2010) skriver när de menar att det är vanligt att förskollärare har lågt självförtroende när det gäller att använda sin egen sångröst.

Angående instrument verkar det enligt vårt resultat som att det finns en relativt god tillgång till instrument både för pedagoger och barn på respondenternas förskolor. Dock finns det en avvikelse då vissa av förskolorna inte har några tillgångar alls till instrument. Vi uppmärksammade även trots att instrument vanligtvis finns att tillgå så används dessa sällan. Detta skulle enligt oss kunna kopplas ihop med vad Holmberg (2012) skriver angående att förskollärarna inte själva behärskar instrumentspel. Resultat i vår studie motsätter sig dock påståendet (Holmberg, 2012) om att inte kunna behärska instrument då nästan hälften av respondenterna har angett att de kan spela ett instrument. Däremot kan vi i vår studie se att det finns skilda uppfattningar om vad instrumentspel innebär. Man kan ha svarat ja på frågan om man kan spela ett instrument och sedan angett i fritext att det rör sig om instrument som exempelvis triangel, maracas, kazoo och tamburin. Vår syn på att kunna spela ett instrument handlar om att ha ägnat det tid och övning, vilket man vanligtvis inte behöver göra på de enkla instrument vi nämnde.

Enligt Lagerlöf och Wallerstedt (2018) är det viktigt att förskollärare hjälper barn att sätta lekramar, vilket förskollärarna i vår studie tenderar att göra då de ofta tar initiativ till att starta musiklekar tillsammans med barnen. Som vi nämnt i resultatredovisningen deltar förskollärarna inte så ofta i barns fria musiklek som de anser att de bör. En anledning till detta skulle enligt oss kunna bero på ramfaktorn (Hanken & Johansen, 2021) som har att göra med hur mycket tid som förskollärarna kan avsätta till stöttande deltagande av barns fria musiklek.

En annan ramfaktor vi undersökte var den om tillgången till ljudanläggning och musiklyssningstjänster. Det visade sig att 23% av respondenterna uppgav att deras arbetsplatser inte hade tillgång till dessa. Utifrån vad Söderman (2012) skriver om att barn gärna härmar artister och det Lagerlöf och Wallerstedt (2018) nämner om att barn behöver hjälp av en förskollärare att navigera bland media och populärkultur, ser vi att avsaknad av ljudanläggning och musiklyssningstjänster försvårar detta.

7.2 Samband mellan utbildning och upplevd kompetens

I vår bivariata analys framkom det att det finns signifikanta skillnader i upplevd musikkompetens och självförtroende hos förskollärarna beroende på om man påbörjat sin utbildning före eller efter år 2011. I vårt resultat kan vi se att de förskollärare som påbörjat sin förskolläraryt utbildning före år 2011 har större självförtroende i att använda sin egen sångröst, större upplevd sångrepertoar, att de mer ofta tar initiativ till att starta barns musiklek, samt ser sig själva som musikaliska i högre grad än de som påbörjat sin utbildning efter år 2011. Då förskolläraryt utbildningen reformerades år 2011 menar vi att det finns anledning att reflektera över om det påverkat förskollärarnas upplevda musikkompetens. I studien har vi svaranden som har läst utbildningen både före och efter 2011, vilket vi menar kan ha påverkan på hur respondenterna svarat. Vi har i tidigare forskning sett att det skett en nedmontering av musikämnet i förskolläraryt utbildningen (Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Holmberg, 2014;). I den aktuella musikundervisningen i förskolläraryt utbildningen har kompetenser i att till exempel sjunga och spela instrument ersatts av samtal om kreativa uttrycksätt (Lindgren & Ericsson, 2013). Vårt resultat pekar på att den upplevda musikkompetensen hos förskollärarna har minskat i samband med att förskolläraryt utbildningen har reformerats. Dock skulle det kunna finnas andra orsaker till detta, så som att de som påbörjade sin utbildning innan år 2011 har längre erfarenhet i yrket och på så sätt fått en fördjupad tilltro till sin egen kompetens. Vi menar ändå att reformeringen av förskolläraryt utbildningen och den tidigare nämnda nedmonteringen av musikämnet i den, har en påverkan på förskollärarnas upplevda kompetens. Vi anser att utbildningen lägger en så pass stor grund för förskollärarnas upplevda kompetens, att detta borde ha en större inverkan på vårt resultat än antal år i yrket.

7.3 Metoddiskussion

Det vi anser har haft störst påverkan på vårt resultat är urvalsgruppen. Vi hade som ambition att få en geografisk spridning av enkäten för att styrka generaliserbarheten. Men då vi förutom att skicka enkäten till förskolerektorer över landet även publicerade enkäten på Facebook, blev det svårt att veta var i landet respondenterna är yrkesverksamma. Detta problem hade vi kunnat undvika genom att ställa en enkätfråga om hur respondenterna hittade vår enkät, då hade vi kunnat urskilja vilka som svarat på enkäten via rektor och vilka som svarat via Facebook. Vi har en tanke om att i enkätundersökningar är det vanligtvis så att man svarar på dem om man har ett intresse i det ämne enkäten berör. Som vi tidigare nämnt visar vårt resultat på att en stor del av våra respondenter har ett eget musikintresse och detta kan ha snedvridit vårt resultat. Vi ville få en generell bild av förskollärares upplevda musikdidaktiska kompetens och inte enbart basera den på de förskollärare som har egna musikintressen. Som vi nämnt i vår metoddel är generaliserbarheten och reliabiliteten låg på grund av vår urvalsgrupp.

Vi har tidigare skrivit att en del av respondenterna tolkade frågan om musicerande på fritiden på annat sätt än vad vi menade. Vi menade att detta musicerande handlar om att själv ägna sig åt att spela, sjunga eller skapa musik, medan en del respondenter angav musiklyssning som en form av musicerande. Detta påverkade resultatet på så sätt att procenttalet på frågan blev missvisande. Vi kunde därmed inte använda denna variabel i relation till utbildningsår. Vidare har vi i vår resultatdiskussion skrivit om respondenternas och vår egen skilda syn på vad det innebär att kunna spela ett instrument. Detta innebär att vi inte helt lyckades mäta vad vi avsåg att göra med dessa frågor och på grund av hur de formulerades försvagades undersökningens validitet.

7.4 Slutdiskussion

Våra frågeställningar och utgångspunkt för vår studie grundar sig i våra egna erfarenheter och tidigare forskning (Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Lagerlöf & Wallerstedt, 2018). Vi förväntade oss att vår studie skulle visa på en generell uppfattning om att förskollärare anser sig sakna musikdidaktiska kompetenser. Istället visar vårt resultat att förskollärare tenderar att ha en god tilltro till dessa kompetenser, särskilt om man påbörjat sin förskolläraryrkesutbildning före den reform som skedde år 2011. Detta menar vi exempelvis borde tyda på att barn ofta får delta i sångstunder som är anpassade efter barns röstläge och att de ofta får stöttning i att sätta lekramar i sin fria musiklek. Vi vill dock uppmärksamma att vi från våra enkätsvar kan utläsa att det verkar vara en stor del av respondenterna som har ett eget musikintresse och 28,6 % har uppgett att de har ytterligare musikutbildning utöver den som erbjuds i förskolläraryrkesutbildningen. Det kan vara denna faktor, menar vi, som ger oss detta resultat och utfallet hade kanske kunnat bli ett annat om respondenterna endast hade musikutbildning genom förskolläraryrkesprogrammet. I läroplanen för förskolan (Lpfö,18) står det att förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla sina musikaliska färdigheter och att förskolläraren är den som ansvarar för att detta sker. Vi själva anser att förskolläraryrkesutbildningen borde innehålla musikundervisning som säkerställer att alla förskollärare oavsett eget musikintresse och ytterligare musikutbildning, upplever sig kompetenta i att undervisa i musik.

7.5 Relevans för yrkesutövningen

Om vårt resultat på forskningsfråga 2 angående samband mellan årtal för utbildningsstart och upplevd musikdidaktisk kompetens stämmer, anser vi att detta har relevans för förskolläraryrket. Har musikämnet innehåll, genom den tidigare nämnda nedmonteringen i förskolläraryrkesutbildningen (Holmberg, 2014) från år 2011, bidragit till att den upplevda musikdidaktiska kompetensen har minskat, ser vi det som viktigt att uppmärksamma detta. Om förskolläraren inte upplever sig ha tillräcklig musikdidaktisk kompetens menar vi att det kommer att forma dennes didaktiska val på ett negativt sätt. Om de didaktiska valen i musikundervisningen är baserade på upplevd otillräcklig kompetens, menar vi att det har en negativ inverkan på undervisningens kvalitet.

7.6 Förslag på framtida forskning

Med anledning av att den tidigare forskning som ingår i vår studie motsäger sig vårt eget resultat, ser vi att det finns skäl att undersöka förskollärares upplevda musikdidaktiska kompetenser vidare. Vi upplever en något otydlig bild av hur det faktiskt står till med den allmänt upplevda musikkompetensen hos förskollärarna i den svenska förskolan, då tidigare forskning säger en sak och vårt resultat visar något annat. Fler studier, likt vår, hade kunnat genomföras för att kunna säkerställa en generell bild, som inte är snedvriden i urvalsgruppen

av förskollärare. Man hade även kunnat undersöka om förskollärares goda tilltro till sina musikdidaktiska kompetenser betyder att kvaliteten på musikundervisningen är hög och vad en hög kvalitet på musikundervisning i förskolan innebär. Det hade också varit intressant att genomföra en studie som jämför musikämnets innehåll i förskolläraryrket före och efter år 2011 för att mer ingående se vilka förändringar som gjorts. Detta skulle kunna verifiera eller bestrida resultatet av vår forskningsfråga 2. I vår studie fann vi att de specifika skillnader mellan de som börjat sin förskolläraryrket före eller efter 2011 handlar om hur bekväm man känner sig med sin egen sångröst, hur stort självförtroende man har i val av sångrepertoar, och i vilken grad man anser sig själv musikalisk. Det hade varit intressant att undersöka detta vidare och varför det är just dessa kompetenser och syn på musikalitet som utmärker sig.

8 Referenslista

- Abrahamsson, S., Fabricius, E., & Wennberg, S. (2012). Konsert på barns villkor. I Y. Holmberg (Red.), *Rösträtt musik på barns villkor*. Halmstad: Gehrman.
- Barmark, M., & Djurfeldt, G. (2020). *Statistisk verktyglåda 0: att förstå och förändra världen med siffror*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Burak, S. (2019) Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International journal of Music Education*. Volume 37 (2), 257–271.
- Djurfeldt, G. (2018). *Statistisk verktyglåda 1 Samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Johanneshov: TPB.
- Ehrlin, A., & Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: two steps forward one step back. *Early Child Development and care*. Volume 184 (12), 1800-1811.
- Fryklund, E., & Wennberg, S. (2012). Gemensam sång. I Y. Holmberg. (Red.), *Rösträtt musik på barns villkor*. Halmstad: Gehrman.
- Hanken, I.M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk*. [Oslo]: Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek.
- Holgersen, S.-E. (2008). Music education for young children in Scandinavia: Policy, philosophy, or wishful thinking? *Arts Education Policy Review*. Volume 109 (3), 47–54.
- Holmberg, Y. (2012) Musikstunden – sång, spel och rörelse. I B. Riddersporre & J. Söderman (Red.), *Musikvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lagerlöf, P. & Wallerstedt, C. (2018) 'I don't even dare to do it': problematising the image of the competent and musical child. *Music Education Research Volume 21* (1), 86–98.
- Lindgren, M., & Ericsson, C. (2012) Kvalitet och kompetens i den pedagogiska musikverksamheten. I B. Riddersporre & J. Söderman (Red.), *Musikvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindgren, M., & C. Ericsson. (2013). "Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärutbildningen." [*Discourses Inscribed in the Practice of Aesthetic Courses in Teacher Training*]. *Educare 1*. Volume 1 (1), 7–40.
- Lundberg, O (2020) Metod och metodologiska utgångspunkter för att designa en studie. I A, Åkerblom, A, Hellman & A, Pramling, N (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Läroplan för förskolan Lpfö 18. Stockholm: Skolverket (2018). Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2018/laroplan-for-forskolan-lpfo-18>

- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. och Wallerstedt, C. (2009) The art of teaching children the arts: music, dance and poetry with children aged 2–8 years old. *International journal of Music Education. Volume 17* (2), 119–135.
- Riddersporre, B. (2012). Barns tidiga upplevelser av musik. I B. Riddersporre & J. Söderman (Red.), *Musikvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Still, J. (2011). *Musikalisk lärandemiljö. Planerade musikaktiviteter med små barn i daghem* [Musical learning environment: Planned musical activities with young children in day nurseries]. Åbo: Åbo akademis Förlag.
- Söderman, J. (2012) Barnmusik eller musik för barn. I B. Riddersporre & J. Söderman (Red.), *Musikvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur
- Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. (femte upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Vannatta-Hall, J. (2010). *Music education in early childhood teacher education: The impact of a music methods course on pre-service teachers' perceived confidence and competence to teach music*. Middle Tennessee state university. Hämtad från https://www.researchgate.net/publication/45715006_Music_Education_in_Early_Childhood_Teacher_Education_The_Impact_of_a_Music_Methods_Course_on_Pre-service_Teachers'_Perceived_Confidence_and_Compotence_to_Teach_Music.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. (rev. utgåva.). Stockholm: Vetenskapsrådet
- Welsh, G. (2020). The challenge of ensuring effective early years music education by non-specialists. *Early Child Development and care. Volume 191* (12), 1972–1984.
- Åberg- Bengtsson, L & Pramling, N. (2020) Data att räkna med - om att använda siffermaterial i ett vetenskapligt uppsatsarbete. I Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N. (Red.) *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Malmö: Gleerups.

9 Bilaga 1 Enkätfrågor

2022-12-19 18:35

Enkätundersökning

Enkätundersökning

Denna enkät riktar sig till dig som är förskollärare i Sverige med syfte att undersöka dina uppfattningar om kompetens i musikundervisning. Resultatet kommer sedan att utgöra underlag till vårt examensarbete. Dina åsikter är viktiga för oss och dina svar är helt anonyma. Det är frivilligt att delta. Undersökningen tar ca 10 min att genomföra. Svara senast 5/12- 2022.

Vänliga hälsningar Boel Olaison och Karin Johansson, förskollärarstudenter vid Göteborgs Universitet.

1. Din ålder:

Markera endast en oval.

20-30 år

30-40 år

40-50 år

50-60 år

60< år

2. Ditt kön

Markera endast en oval.

Kvinna

Man

Annat

3. Vilket år började du din förskolläraryr utbildning?

Markera endast en oval.

Före 2001

Mellan 2001-2010

Mellan 2011-2022

Röstkännedom

4. Hur väl känner du till att barns tonomfång skiljer sig från vuxnas?

Markera endast en oval.

Inte alls väl

1

2

3

4

5

Mycket väl

5. Är du bekväm med att använda din egen sångröst i undervisningen?

Markera endast en oval.

Inte alls bekväm

1

2

3

4

5

Mycket bekväm

Instrument

6. Kan du spela något instrument?

Markera endast en oval.

Ja

Nej

7. Om du kan spela något instrument, i så fall vilket/vilka?

8. Vilka instrument finns att tillgå för pedagogerna på din arbetsplats?

Markera alla som gäller.

- Piano/Keyboard
- Gitarr
- Handtrummor
- Rytminstrument
- Det finns inga instrument
- Övriga

9. Om du svarade övriga instrument, vilka är de?

10. Om instrument finns att tillgå för pedagogerna, hur ofta används dessa?

Markera endast en oval.

Mycket sällan

1

2

3

4

5

Mycket ofta

11. Vilka instrument finns att tillgå för barnen på din arbetsplats?

Markera alla som gäller.

- Rytminstrument
- Handtrummor
- Ukulele
- Det finns inga instrument
- Övriga instrument

12. Om du svarade övriga instrument, vilka är de?

Sångrepertoar

13. I hur stor grad anser du att din arbetsplats har tillgång till sångböcker?

Markera endast en oval.

I mycket liten grad

1

2

3

4

5

I mycket stor grad

14. Hur väljer du sånger och musik i din undervisning?

Markera alla som gäller.

- Efter barns önskemål
- Efter barns tonomfång
- Efter tema
- Efter ditt eget intresse
- Efter tradition och kulturarv
- I syfte att ge barnen erfarenheter av musikstilar och genre

15. Hur stor sångrepertoar upplever du att du har i din musikundervisning?

Markera endast en oval.

Mycket liten

1

2

3

4

5

Mycket stor

16. Hur självsäker känner du dig i ditt val av sångrepertoar i din undervisning?

Markera endast en oval.

Mycket osäker

1

2

3

4

5

Mycket säker

17. Hur ofta tar du initiativ till att ha sångstund tillsammans med barnen?

Markera endast en oval.

Mycket sällan

1

2

3

4

5

Mycket ofta

18. Har din arbetsplats tillgång till ljudanläggning/högtalare och musiktjänster för lyssning (till exempel Spotify)?

Markera endast en oval.

- Ja
 Nej

Stöttning av barns musiklektioner

19. Hur ofta tar du som förskollärare initiativ till att starta lekar där sång och musik är i fokus?

Markera endast en oval.

Mycket sällan

1

2

3

4

5

Mycket ofta

20. Hur ofta tar barnen initiativ till sångstund?

Markera endast en oval.

Mycket sällan

1

2

3

4

5

Mycket ofta

21. Hur ofta deltar du musikaliskt i barns fria musiklek?

Markera endast en oval.

Mycket sällan

1

2

3

4

5

Mycket ofta

22. I hur stor grad anser du att förskollärare bör interagera i barns fria musiklek?

Markera endast en oval.

I mycket liten grad

1

2

3

4

5

I mycket stor grad

Syn på musikalitet

23. I vilken grad anser du dig själv vara musikalisk?

Markera endast en oval.

I mycket liten grad

1

2

3

4

5

I mycket stor grad

24. I vilken grad ser du på musikalitet som en medfödd talang?

Markera endast en oval.

I mycket liten grad

1

2

3

4

5

I mycket stor grad

Utbildning och kompetens

25. Hur väl anser du att förskolläraryrket förberedde dig för att undervisa i musik?

Markera endast en oval.

Inte alls väl

1

2

3

4

5

Mycket väl

26. Har du någon annan form av musikutbildning förutom den du fick i din förskolläraryrket?

Markera endast en oval.

Ja

Nej

27. Om du svarade ja, i så fall vilken utbildning har du?

28. Ägnar du dig av någon form av musicerande på fritiden?

Markera endast en oval.

Ja

Nej

29. Om ja, på vilket sätt?

30. Hur ofta använder du dig av musik i undervisningen? Till exempel sångstunder, musiklyssning eller dans/rörelse?

Markera endast en oval.

Mycket sällan

1

2

3

4

5

Mycket ofta

31. Hur upplever du ditt självförtroende gällande att leda musikaktiviteter i ditt arbete?

Markera endast en oval.

Mycket dåligt

1

2

3

4

5

Mycket bra

32. Om du hade fått möjlighet att utveckla din egen musikkompetens, hade du då önskat något av följande?

Markera alla som gäller.

- Lära dig att spela ett instrument
- Lära dig mer om sångrösten
- Få tillgång till mer material eller instrument
- Få handledning från en musikpedagog
- Överlåta musikstunder till en musikpedagog

33. Har du något övrigt du vill tillägga till dina svar i undersökningen?

Tack så mycket för din medverkan, vi uppskattar att du tog dig tid att svara!

Det här innehållet har varken skapats eller godkänts av Google.

Google Formulär

