

Flerstämmig musikundervisning i förskola

Ylva Holmberg och Ann-Christine Vallberg Roth

Sammanfattning

Tidigare studier inom musik och förskola i nordisk och svensk förskoleforskning har oftare fokuserat på lärande än undervisning (Vallberg Roth 2018). Inom området Early Childhood Music Education råder det brist på forskning som berör själva processen att undervisa och teoretisering av den. I ett samverkansprojekt har didaktiska grundfrågor fått fungera som en bro mellan process och teoretisering. De didaktiska frågorna har även bidragit till att flytta fokus från lärande till undervisning i deltagande förskollärares musikundervisning. Syftet med föreliggande studie är att utveckla kunskap om vad som kan känneteckna musikundervisning i förskola. Didaktiskt orienterad abduktiv analys har genomförts av 349 skriftliga dokument och 63 filmtimmar från 121 förskolor/avdelningar i tio kommuner. Resultatet visar spår av flera infallsvinklar och variation av närmanden vilket leder till flerstämmig musikundervisning, dels utifrån musikens flera dimensioner (akustisk, emotionell, existentiell, motorisk-kinestetisk och strukturell), dels utifrån musikundervisningens flera aspekter (konst-, hantverks- och vetenskapsorienterade).

Multi-voiced music teaching in preschool

Abstract

Earlier Nordic studies of music in preschool have often focused on learning rather than teaching (Vallberg Roth 2018). Within the area of Early Childhood Music Education there is a lack of research concerning the teaching process itself and the theorisation of it. In this collaborative project with preschool teachers regarding music teaching, the didactic questions are used as a bridge between process and theorisation. These questions, together with the music teaching contribute to shifting the focus from learning to teaching. The aim of the project is to develop knowledge about possible characteristics of music teaching in preschool. Didactically oriented abductive analysis has been implemented using 349 written documents and 63 hours of video recordings from 121 preschools/preschool departments in ten municipalities. The result shows traces of multiple and varying approaches of a multi-voiced music teaching partly from the many dimensions of music (acoustic, emotional, existential, motor-kinesthetic and structural), partly from music teaching's many aspects (art, craft, and science).

Bakgrund

I en didaktisk triangelrelation mellan eleven, läraren och innehållet har, enligt Nielsen (2006b), intresset flyttat sig i riktning mot

elevens perspektiv och bort från innehållet och delvis bort från läraren också. Intrycket förstärks om man tittar på tidigare studier inom förskola i nordisk förskoleforskning, vilka ofta fokuserat på lärande snarare än un-

dervisning (Vallberg Roth 2018). De senaste studierna inom fältet musik och förskola i Sverige speglar liknande tendens (exempelvis Ehrlin 2012; Holmberg 2014; Lagerlöf 2016; Still 2011; Wallerstedt 2010; Wassrin 2016). Själva processen att undervisa och hur det kan teoretiseras, alltså musikutbildningens praktik, skriver Young (2016) att forskare delvis har åsidosatt och att det kan ha lett till ett gap mellan forskare och praktiker. Ett sätt att överbrygga gapet kan vara att använda ett didaktiskt perspektiv för att kritiskt diskutera utbildningsmål, innehåll och metod (Rolle 2017). En didaktisk grundfråga handlar om *vad* som är viktigt att lära och därför att undervisa i. Och det är med hjälp av de didaktiska frågorna (jfr Comenius 1657/1989; Uljens 1997) som fokus i denna studie flyttas från lärande till undervisning i deltagande förskollärares musikstunder. Studien ingår i ett samverkansprojekt.¹

I föreliggande artikel är begreppet undervisning centralt och formuleras som i skollagen:

sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden. (SFS 2010:800)

Även om "varför just musik-frågan" kanske kan ses om olöslig så är det ändå centralt att reflektera över musikens funktion i förskolan. Musik i förskolan har över tid legitimerats som uppfostringsmetod, kommunikation, lärande och som barnens rätt (Holmberg 2014). Att musik ingår i förskolans uppdrag framgår två gånger i Läroplanen för förskola (SKOLFS 16 :1998). Dels i samband med förskolans uppdrag och värdegrund:

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal och skriftspåk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. (SKOLFS 1998: 16: 10)

Dels i samband med förskolans mål och riktlinjer, utveckling och lärande: förskolan ska sträva efter att varje barn

utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång, musik, dans och drama. (SKOLFS 1998:16: 12)

Även om begreppet ämne/ämnesinnehåll inte används så nämns i läroplanen alltså musik (i sammanhanget som en uppräknings tillsammans med sång, rytmik, dans och rörelse) som ska vara både mål och medel i förskolans verksamhet. I en studie (Asplund Carlsson, Pramling och Pramling Samuelsson 2008) visar det sig att estetisk verksamhet (inkluderat musik) i förskolan ibland fokuserar form (görande) snarare än innehåll och då riskerar att till och med bli enbart form utan innehåll. I förskolan har alltså musikstunder ofta fokuserat utom-musikaliskt innehåll, det vill säga där musik är medel för att uppnå andra mål, exempelvis socialisation, språk och matematik (Holmberg 2014). I föreliggande artikel är det därför en poäng att lyfta fram musik som innehåll snarare än som metod och undervisning i musik snarare än enbart lärande.

Syftet med föreliggande artikel är att, med koppling till samverkansprojektet¹, utveckla kunskap om vad som kan känneteckna musikundervisning i förskola. Följande fråga är vägledande: Vad kan känneteckna musikundervisning i förskola?

I forskningsprojektet knyter vi an till skiftande teoretiska ingångar och deltagarna prövar olika teoriinformerade undervisningsupplägg. Didaktiska frågor används genomgående i alla upplägg. Sammantaget utprövas och sammanflätas de teoriinformerade undervisningsuppläggen i det alternativa begreppet flerstämmig undervisning och sambedomning. Flerstämmig handlar i sammanhanget om flera infallsvinklar och variation av närmanden. Projektets första undervisningsupplägg fokuserar musikundervisning, därför syftar artikeln specifikt till att utpröva begreppet flerstämmig musikundervisning.

Nedslag i tidigare forskning

Early childhood music education beskrivs i en forskningsöversikt av Young (2016) som expanderande med ursprung i varierande akademiska discipliner. Forskningen har gått från att identifiera och definiera normativa modeller för musikalisk utveckling som skulle kunna användas universellt på alla barn till att få syn på hur barn utvecklas individuellt och nyanserat. Young (2016) framhåller att det finns ett gap mellan forskare och praktiker vilket delvis kan bero på forskares åsidosättande av musikutbildningens praktik, själva processen att undervisa och hur detta kan teoretiseras.

Mellan 2016–2018 finns det 14 artiklar utifrån orden music, education, early childhood, preschool (sökning i ERIC via EBSCO 14/12 2017). Studierna kretsar kring musikaliska aktiviteter, musik och lek, musik och social interaktion, musik och språk, musik och appar samt förskollärares uppfattning i relation till musik i förskola. Ingen av studierna använder sig av ett didaktiskt perspektiv.

Musik och förskola sammankopplat med didactics/didaktik ger betydligt färre studier. Rodríguez och Álvarez (2017) un-

dersöker förskollärares uppfattningar om didaktik och musikmateriel som är tänkt att främja musik i förskoleverksamhet. De refererar till en bred definition av didaktik och nämner musikmetodiker som Dalcroze, Orff och Kodaly. Grunderna för musikundervisning utmanas ständigt och Rolle (2017) betonar behovet av att vara oberoende och för detta behöver vi vara kritiskt tänkande och då behöver vi argument. Trycket att legitimera musikundervisning gör att vi kan hamna i transfereffekten vilket gör musiken instrumentell snarare än estetisk. Författaren tar upp didaktik som ett sätt att tänka kritiskt om utbildningsmål, innehåll och metod, vilket är frågor som han menar bör ta plats i lokala diskussioner.

- Musikupplevelsen är alltså inte enbart förankrad i det musikaliska objektet, utan beror snarare på förbindelsen mellan musiken och den upplevande personen med varierande förutsättningar att uppleva olika dimensioner i det musikaliska fenomenet.

Sammantaget kan det vara av intresse att i forskning överbygga gapet mellan teori och praktik genom att låta musikundervisningens praktik med undervisningsprocessen och dess teoretisering vara i centrum (jfr Young 2016). Som teoretisk resurs kan didaktisk teori genomsyra såväl forskares som förskollärares arbete i olika faser, i planering, genomförande, uppföljning samt i analys av musikundervisning i förskola.

Didaktik, flerstämmig undervisning och musik

Utifrån Jank och Mayers (1997) resonemang har didaktik två sidor. Den ska dels beskriva ”undervisningsverkligheten sådan

den är”, dels ”föreslå hur en bättre undervisning *bör* se ut” (Jank och Meyer 1997: 47). Med begrepp som *bör* eller *ska* kan det tolkas som om en viss normativitet förordas. I föreliggande artikel är det snarare kritisk didaktik som är av intresse (jfr Biesta 2011; Broström 2012; Brante 2016), en didaktik som kan tolkas handla om att förbereda individer för en öppen och oförutsedd framtid.

I föreliggande artikel öppnas det upp för en *flerstämmig musikundervisning* där flerstämmig avser flera röster i många stämmor, vilket kan översättas till flera infallsvinklar och variation av närmanden (Vallberg Roth 2018). Begreppet flerstämmig undervisning har inspirerats av Dysthe (1993), men kan i detta sammanhang ses utvecklat och prövas som redskap för kritisk reflektion, vilket kan inkludera olika aktörers perspektiv (versioner), skiftande vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter (Vallberg Roth 2018).

För att kunna diskutera musikundervisning och principer för exempelvis val av innehåll behöver vi ha en bakomliggande föreställning om *musikens* särskilda egenskaper och funktioner. Det innebär, skriver Nielsen (2006a), att musikdidaktiska reflektioner grundar sig i en specifik syn på musik. Nielsen lyfter hur musikens mening kan uppfattas ligga i dess struktur, men att det också kan vara något som ligger utanför som är avgörande. När vi förnimmer ett musikaliskt förlopp upplever vi inte en rad enkla ljud med vissa bestämda egenskaper som klangfärg, intensitet och tonhöjd. Musikalisk mening blir det, utifrån Nielsens perspektiv, först när det förekommer en perceptuell bearbetning av de mottagna sinnesintrycken.

Utifrån Nielsens syn på vad musik kan vara så finns det en förbindelse mellan meningen med musiken och människors upplevelse av den. ”Noget i den ene sva-

rer til noget i den anden” (Nielsen 2006a: 137). Musikupplevelsen är alltså inte enbart förankrad i det musikaliska objektet, utan beror snarare på förbindelsen mellan musiken och den upplevande personen med varierande förutsättningar att uppleva olika dimensioner i det musikaliska fenomenet. Det är detta som gör att vi kan tänka att musik inte enbart består av vissa strukturella särdrag som kan beskrivas i tekniskt betonad fackterminologi, utan något som också har mening djupare placerat i objektet (musiken). Utifrån detta resonemang ser Nielsen (2006a) musik som ett ”mångspektrat meningsunivers” på det sätt att musik erbjuder en mångfald upplevelsemöjligheter och har flera dimensioner:

Musikkens struktur udgør blot visse dimensioner i et sammenhængende meningsspektrum og fører ind i/er forankret i andre dybere placerede meningslag af fx kinetisk-motorisk, emotionel, åndelig, eksistentiel art. (Nielsen 2006a: 136)

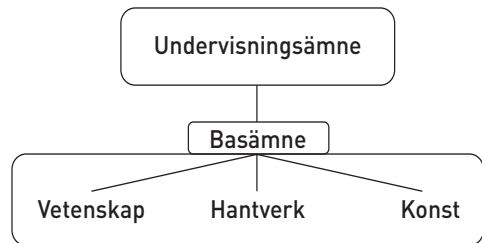
Om vi relaterar denna förståelse av musik till musikdidaktik i förskola så kan dimensionerna ses som utgångspunkter för musikundervisning. Det kan vara ett sätt att kvalificera musik som innehåll. Ferm (2012) föreslår att dimensionerna skulle kunna ses som potentiella kunskapsformer för musik i förskola. I föreliggande artikel prövas hur teorin om musikens flera dimensioner kan ses som en resurs för flerstämmig musikundervisning i förskola.

I förskolekontext har begreppet ämne förekommit i termer av ämnesblock i målstyrningsdokument för förskola 1982 (Socialstyrelsen 1981: 43). I föreliggande artikel används begreppet ämne i samband med referens till Nielsen (2006a). Musik är utifrån Nielsens (2006a) sätt att se det, ett ämne som kan vila på ett basämnesfun-

dament som rymmer både konst-, hantverks- och vetenskapsorienterade aspekter (se Figur 1). Nielsen (2006a) jämför ämnet musik med fysik och hur undervisning i fysik hämtar sitt innehåll från vetenskapsfacket fysik. Om vi översätter denna tankegång till musik så skulle innehållet i musikundervisningen kunna grundas i musikvetenskap (musikens scientia-aspekt). Vi kan här invända, skriver Nielsen, att musik inte först och främst är en vetenskap, utan en konst- art (ars-aspekt), musikundervisningen kan då grundas i musik som konstämne snarare än vetenskap. Det som utmärker konstämnen är att de vänder sig till våra sinnen. De bygger alltså inte på intellektuell-verbal förmåga, utan snarare på upplevelse. Innan musik upplevs behöver den skapas och frambringas vilket kan kopplas samman med hantverksmässiga moment av praktisk karaktär som att spela, att sjunga och att dansa.

Om nu undervisning i musik baseras på konstnärliga aspekter kan det, enligt Nielsen (2006a), tänkas att musikteori och verbalspråk skulle vara av mindre betydelse för undervisning i ämnet. Musik kan inte översättas till verbalspråk, då vore ju musiken överflödigt, men med språkets hjälp kan vi belysa många aspekter av musiken. Musikvetenskaplig terminologi för musikaliska fenomen är en förutsättning när läraren exempelvis ska diskutera och göra val inför, under och efter sin undervisning. De musikvetenskapligt grundade begreppen skriver Nielsen (2006a) har dock inget egenvärde, utan behöver finnas i relation till upplevelse, som ett samspel mellan ämnets ars- och scientia-aspekter.

Begreppet flerstämmig musikundervisning bottnar alltså dels i flerstämmig undervisning (Vallberg Roth 2018), dels i Niensens (2006a) breda förståelse av musik som mångspektrat meningsunivers.



Figur 1: Undervisningsämne efter Nielsen 2006a: 110. Musik är ett undervisningsämne som kan vila på ett basämnescfundament som rymmer både konst-, hantverks- och vetenskapsorienterade aspekter.

Metod

Empirin som används i artikeln kommer från ett didaktiskt informerat undervisningsupplägg som genomfördes i ett samverkansprojekt under 2016 och fokuserade musik.¹ Förskollärare har genom sina planeringar (177 dokument), genomförande (63 filmtimmar) och uppföljning (172 dokument) av sin undervisning genererat empiri som de laddat upp på plattform tillgänglig för oss forskare. De skriftliga dokumenten omfattar totalt cirka 80 000 ord. Materialet kommer från 121 förskolor/avdelningar i tio kommuner. Analysenheten på datanivå utgörs av ord-data och audiovisuella data och kan i analysarbetet ses som kompletterande varandra. Projektet följer Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (2017)¹.

Praxiografisk forskningsprocess har inspirerat metodologin och kan beskrivas som en process "in turning implicit knowledge into explicit. This implies a high degree of interpretation" (Bueger 2011: 6). I denna strävan, att vända implicit kunskap till explicit tar praxiografen avstamp i observationer, tal och handlingar som tolkningar av relaterad implicit kunskap för att identifiera "moments in which participants

themselves tend to articulate implicit meaning” (Bueger 2011: 6).

Abduktiv analys

Analysen kan på metodologisk nivå beskrivas i termer av en abduktiv analys med en alternering mellan teoriladdad empiri och empiriladdad teori, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra (Alvesson och Sköldberg 2008; Peirce 1903/1990). Analysen handlar om att identifiera spår och mönster i ”ord-data” och ”audio-visuella data” i förhållande till studiens syfte och frågor. Didaktiska frågor utgör både redskap i praktikerna och analysfrågor i vår studie (jfr Alvesson och Sköldberg 2008; Rapley 2011).

— *Med sitt kroppsuttryck formas det musikaliska uttrycket, musiken följer rörelsen.*

I den *empirinära analysen* har det skett en nära bearbetning: vi har läst, lyssnat och tittat igenom allt material flera gånger och partiellt transkriberat samt markerat framträdande ord i relation till didaktiska frågor. Av utrymmesskäl redovisas enbart analysresultatet för den didaktiska vad-frågan i artikelns resultatdel. I ett *teorinära analysled* har spår i empirin relaterats till tidigare forskning och begrepp med koppling till musikens meningsdimensioner och musikämnets aspekter (Nielsen 2006a). Denna teorinära analys av skiftande innehållsliga aspekter utifrån musikens många meningsdimensioner och undervisningsämnets tredelade basämnesfundament utmynnar i ett begreppsprovande fokus av flerstämmig musikundervisning.

Urval av citat och utdrag från transkriptioner görs i förhållande till att de exemplifierar spåren i materialet på minst skrym-

mande och samtidigt mest tydliga sätt. Den första resultatdelen bygger på empiri från hela materialet och kan ses som ett kontextualiserande paraply för den andra resultatdelen. I den andra resultatdelen presenteras två fördjupande exempel utifrån den i empirin vanligast förekommande dimensionen (den strukturella). Valet av exempel görs dels för att visa en påtagligt förekommande strukturell dimension: tempo, dels för att visa variation: klangfärg.

Resultat

I den första resultatdelen prövas musikens flera dimensioner som innehållsliga perspektiv för flerstämmig musikundervisning i förskola utifrån empirin som helhet. I den andra resultatdelen prövas musikens flera dimensioner och aspekter i relation till två fördjupande undervisningsexempel.

Vad? Musikens dimensioner och varierande aspekter som innehållsliga perspektiv

Ett sätt att kvalificera musik som innehåll i undervisning i förskola är att lyfta fram det som Nielsen (2006a) beskriver som musikens olika dimensioner, vilka alla kan vara utgångspunkt för val av innehåll.

Musikens *akustiska dimension* kan i en förskolekontext handla om hur musik låter, att identifiera och känna igen musik. På en förskola sitter en förskollärare på golvet med fyra barn, cirka ett till två år gamla. Förskolläraren sätter på musik och ett barn kommenterar: ”musik”. Förskolläraren bekräftar med sitt svar: ”Ja, den kommer, lyssna.” Musiken spelas från bandspelaren och barnet kommenterar ”Där”. Undervisningen kan tolkas handla om att klargöra vad musik kan vara. I en annan undervisningsstund ställer förskolläraren frågan: ”Vad är musik”? Några barn lyfter hant-

verksmomenten sjunga, spela och dansa, men ett lyfter fram sammanhang där man kan förvänta sig att musik kan finnas med exempelvis under "lek", "på fest" och "melodifestivalskonsert". En del av musikens akustiska dimensioner kan handla om att relatera ljud och/eller musik till tidigare erfarenheter. Flera förskolor arbetar med ljud som kan finnas i närmiljön, exempelvis ljudstyrkan från cyklar respektive mopeder. I samtal konkretiserar barn ljudupplevelsen med hjälp av associationer: "låter som en skruvmejsel" eller "en diamant".

Musikens *emotionella dimension* kan handla om känslor som upplevs och förmedlas i musikaliska sammanhang. En aspekt av den emotionella dimensionen kan handla om hur det känns att göra något till musik. Förskolläraren kopplar ibland barnens svar till musikteoretiska begrepp som *allegro* (glatt, hastigt) och *grave* (allvarligt, tungt). En emotionell dimension kan också handla om sångtexter som förmedlar ett visst innehåll, exempelvis att man kan behöva någon som "stoppar om en och kramas lite grann".

Musikens *existentiella dimension* kan i förskolekontext handla om att hantera livet och världen i och med musik, att få möjlighet att uppleva musik, att musik kan vara en del i livet. En sångtext handlar om vad livet vore utan dig och mig. Dimensionen kan också knytas till viljan att vara med i musikundervisning: "Vad vill jag?" "Vad tycker jag om?" Vid ett tillfälle ber förskolläraren de barnen som tycker om musik att räcka upp en hand. I något exempel förfinas frågan till att röra ett specifikt gitarrsolo. Vid många undervisningsstunder får barnen möjlighet att välja sång. Något som ibland visar sig vara komplext om inte förskolläraren eller de andra barnen kan samma sång och då inte, om behovet uppkommer, kan stötta. Många barn vill gärna spela instrument,

men det finns också undervisningsstunder där de inte vill spela. Vid flera tillfällen ombeds barnen spela solo. Det vävs in på varierande sätt, genom att förskolläraren är nyfiken på att få höra hur instrumentet låter, om instrumentet fungerar, eller om det går att spela starkt och svagt. Det kan tolkas som att förskollärarna på olika sätt gör att det är fokus på instrumenten snarare än på förmågan eller modet att spela solo.

En dimension av musik är det *kinestetiskt-kroppsliga* vilket i en förskolekontext kan handla om rörelse och fysiska intryck och uttryck i relation till musik. Att uttrycka musik med kroppen eller att röra kroppen fritt till musik. Att se kroppen som utgångspunkt för undervisning i musik. Barn som får dirigera sina kamrater kan tolkas som exempel på musik som rörelse. Med sitt kroppsuttryck formas det musikaliska uttrycket, musiken följer rörelsen. Vid några undervisningsstunder ber förskolläraren barnen att visa musiken med kroppen, alltså som en illustration av musiken, vilket kan tolkas som exempel på musik och rörelse.

Exempel på musikens *strukturella dimension* kan i en förskolekontext handla om någon av musikens grundstenar. Det kan vara musikens rytm, melodi, harmoni, klangfärg, dynamik och musikens form (Campbell och Scott-Kassner 2014) eller taktart, puls, tempo och tonhöjd (Wallerstedt och Pramling 2010: 39). Vanligast förekommande i föreliggande studie är dynamik och tempo. Även klangfärg, musikalisk form och tonhöjd förekommer medan två tänkbara innehåll, taktart och harmoni inte förekommer. Kanske krävs det mindre kunskap i och om musik för att arbeta med tempo och dynamik än exempelvis taktart och harmoni.

Tempo och klangfärg – två fördjupande exempel

Den didaktiska vad-frågan i undervisningsstunderna i musik kan också relateras till och analyseras med musikämnets tredelade basämnesfundament konst-, hantverks- och vetenskapsorienterade aspekter (se Figur 1) som resurs. En *konstorienterad* musikundervisning kan fokusera sinnlig upplevelse. En *vetenskapsorienterad* musikundervisning kan fokusera en intellektuell-verbal förmåga, i ett förskolesammanhang kan det handla om att använda musikvetenskaplig terminologi. En *hantverksmässigt orienterad* musikundervisning kan fokusera själva görandet av praktisk karaktär, att spela, sjunga och dansa. Det ena av nedanstående exempel på undervisningsstund behandlar det vanligt förekommande målet tempo och det andra exemplet tar upp det mindre vanligt förekommande målet klangfärg.

Tempo

Ur ett musikteoretiskt perspektiv kommer begreppet tempo från latinets tempus, tid och italienskans tempo tid, hastighet (Åstrand 1975-1979). Musikens flöde baseras på pulsen i musiken, musikens motor. Pulsens hastighet brukar benämnas som musikens tempo. Varje ton inom musikens tempo kan ha varierande hastighet eller tidsvärde. Tempo kan lätt förväxlas med tonernas tidsvärde, men korta tidsvärden kan förlöpa lika snabbt och snabbare i ett musikstycke i långsamt tempo som de kortaste tidsvärdena i ett stycke i snabbt tempo.

I *planeringen* framgår att målet för musikstunden är att "utveckla barnens förmåga att urskilja olika tempo genom att de får uppleva tre olika tempoväxlingar via olika uttrycksformer". Urskiljning av tempo kan tolkas som vetenskapsorienterad undervisning. Men även upplevelse lyfts, vilket

kan tolkas om konstorienterad undervisning. I planeringen nämns främst sånger vilket kan synliggöra en hantverksorienterad undervisning.

I *genomförandet* deltar fem barn, cirka ett år gamla och filmen är 13 minuter lång. Inledningsvis sitter de i cirkel på en rund matta. Förskolläraren börjar med att ta sina händer bakom ryggen samtidigt som hon gör ett ljud: "BRRR". Detta kan tolkas spela igång introduktionsfasen där musiken tidigt sätts i centrum och får vara det som "fångar" barnen. Det gör att undervisningsstunden startar i upplevelsen, i det konstnärliga. Att ha en specifik, kanske återkommande "start-sång" skulle i samband med de allra yngsta barnen på förskolan kunna handla om att arbeta utifrån musikens akustiska dimension, att känna igen vad som är musik och/eller musikundervisning kan vara. Några av barnen följer förskollärarens exempel och de börjar sjunga hejsången "god dag god dag". Som övergång och liten ledtråd till nästa sång ställer förskolläraren frågan: "Ska vi sjunga och klappa för dig?" I det hantverksmässiga momentet med namnsången sjungs en vers per barn vilket följs av någon form av rörelse i andra halvan av sången. Förskolläraren uppmanar barnen att vara med och sjunga genom att säga "kom igen", uppmaningen sägs i musikens tempo och flöde. Denna del kan tolkas tangera musikens emotionella och existentiella dimension, upplevelsen av att alla sjunger för mig.

Förskolläraren leder barngruppen vidare: "Nu ska vi klappa lite i olika tempo. Nu har vi klappat lagom". Hon lägger ingen större vikt när hon använder begreppet tempo, utan det kommer mer i förbifarten, men riktar barnens uppmärksamhet mot en av musikens strukturella dimension, vilket också pekar på en vetenskapsaspekt. Det kan tolkas som att introduktionsfasen är förbi och

en tygälg inleder undervisningsstundens huvudfas. Förskolläraren markerar tydligt det långsamma tempot genom att göra en "stor klapprörelse" och samtidigt ljudsätta klappet med åhej, där å-ljudet finns med hela vägen fram till själva klappet som görs på hej. Förskolläraren visar det långsamma tempot genom att göra stora rörelser, barnen härmar den stora rörelsen och klappar "per automatik" långsamt. Efter en stund är några barn med och klappar, de andra tittar nyfiket. Momentet kan tolkas fokusera den sinnliga upplevelsen av tempo och därmed en konstorierad undervisning.

Så erbjuds barnen upplevelsen av ett alternativt tempo, det görs genom introduktion av en kråka och "lagom-tempo":

F: ...Vad har kråkan för några vingar att klappa med? Hur kan den klappa med sina händer? Klapp klapp klapp klappar kråkan i lagom tempo. Då klappar vi som kråkan. Kan ni klappa som kråkan? Kråkan klappar lagom tempo.

Den sista meningen "Kråkan klappar i lagom tempo", säger förskolläraren i tempo till sin klapp, det sker en verbal förstärkning av det som annars är en sinnlig förevisning av det förändrade tempot. Det kan tolkas som att vetenskaplig och konstnärlig aspekt sammanvävs. Förskolläraren går vidare från "lagom-snabba" klapp till de snabba genom att ta fram påsen igen. På detta sätt arbetar förskolläraren med övergångar utifrån en form som återkommer, varje gång ett tempo introduceras kommer det fram en påse med ett djur. Hon tittar djupt i den, ljuder "Ssss" och flyger med en låtsasmygga som sätter sig på hennes arm och hon låtsas bli biten.

F: Myggorna är ju små små små så de får klappa fort. Plupp plupp plupp plupp.

Förskolläraren höjer tonläget i förhållande till det lilla djuret.

Förskolläraren repeterar de tempo som är tänkta att höra samman med respektive djur och de sjunger "När kråkorna klappar takten", barnen sitter och tittar alldeles förstummade och upplevs koncentrerade på det hantverksmässiga momentet.

Så kommer en muntlig instruktion: "Nu ska vi ut och gå, gå som älgen går..." Den ena förskolläraren/aktören hjälper barnen upp, vilket kan tolkas som en omsorgshandling, samtidigt som förskolläraren visar hur älgen tar långa steg. Denna omsorgshandling kan också vara något som i förlängningen påverkar barnens uppfattning huruvida de vill vara med eller inte i musikundervisning och kan kopplas till en existentiell dimension av undervisningen.

Från bandspelaren kommer pianomusik vilken växlar mellan långsamt och snabbt. Förskolläraren är med bland barnen och förkroppsligar musiken. I hela momentet kan det tolkas som att det är upplevelsen, den konstnärliga aspekten i musikämnet som är i centrum. Barnen är med och går/dansar/rör sig i de skiftande tempon som musiken erbjuder, en kinestetisk/motorisk dimension synliggörs.

Förskolläraren avbryter och ber barnen sitta ner. Det blir ett kortare avbrott då förskolläraren letar efter den musik hon tänkt sig. Hon lägger sig ner och ber barnen göra detsamma. Några barn får hjälp att lägga sig ner och återigen vävs en omsorgsdimension in i undervisningsstunden parallellt med att förskolläraren riktar barnens uppmärksamhet mot lyssnande. Undervisningsstunden erbjuder avslappning med musik i långsamt tempo vilket är starten på avslutningsfasen. När musiken avtar reser de sig upp, summerar vad som hänt och använder en hejdå sång som slutsignal:

F: Nu trollar vi händerna bakom ryggen, plplplplpl. *Förskolläraren tar sina egna händer bakom ryggen och gör samtidigt ett ljud. Hejsången sjungs som slutsignal.*

I förskollärarnas *uppföljning* kopplar de bland annat an till den strukturella dimensionen, "det var svårt för barnen att höra de olika tempoväxlingarna i den inspelade musiken". En alternativ tolkning skulle kunna vara att barnen hör, men har motoriska utmaningar med att koordinera intryck och uttryck och därmed att visa temposkillnaderna i kroppen. Att gå med långsamma steg kräver balans.

I uppföljningen lyfts också en vetenskaplig aspekt fram, att undervisa *om* musik: "När jag sammanfattade aktiviteten lyfte jag inte fram och benämnde alla momenten och begreppen i aktiviteten." Förskollärarna problematiserar ytterligheterna vad som kan uppstå om vi i undervisningsstunderna fokuserar mer eller mindre på vetenskaplig eller konstnärlig aspekt. Om förskolläraren menar att det är viktigt att lyfta fram den vetenskapliga sidan, blir det viktigt att sätta ord på görandet, om vi däremot menar att ämnesinnehållet snarare ska fokusera på det konstnärliga blir det kanske mindre viktigt att begreppsliggöra.

Klangfärg

Ur ett musikteoretiskt perspektiv handlar *klangfärg* om egenskapen hos en klang. Det som gör att två toner med samma tonhöjd och tonstyrka ändå kan låta olika. Klang är "ljudet av en komplex ton, vilken är uppbyggd av ett ackord" (NE 2017). Klangfärg är alltså den specifika karaktären hos en ton som bildas av kompositionen av de olika medklingande övertonerna. Det är till följd av skillnad i klangfärg som vi hör att en och samma ton spelad på olika instrument eller sjungen av olika röster låter olika.

I målet för undervisningsstunden används också begreppet *frekvens*. Ljud skapas av tryckförändringar i luft. När någon exempelvis pratar eller sjunger svänger stämbanden fram och tillbaka vilket gör att lufttrycket förändras. Hur ofta stämbanden svänger påverkar ljudets frekvens som mäts i Hertz, ett mått på antalet svängningar som träffar trumhinnan under en sekund. Avstånden mellan svängningarna kallas för våglängd och påverkar frekvensen. Kort våglängd ger hög frekvens och höga toner medan lång våglängd ger låg frekvens och låga toner.

I *planeringen* framgår att målet för undervisningsstunden är klangfärg och "Att se sin rösts olika frekvenser." "Att rösten har olika ljudfrekvenser." Hur detta ska göras beskrivs i planeringen genom olika moment: "prova sin röst", "sjunga en sång, lyssna på varandras röster – klanger, spela in svängningsrörelser av luftmolekyler".

I de ovan beskrivna momenten synliggörs musikämnetts alla tre aspekter. Att prova sjunga handlar om att uppleva sin röst, vilket kan kopplas till konstnärlig och hantverksmässig aspekt. Att spela in svängningsrörelser kan tolkas fokusera en mer vetenskaplig aspekt.

Filmen från *genomförandet* är 15:06 minuter lång och det är fyra barn, fyra till fem år gamla och en förskollärare som sitter runt ett bord. På bordet finns det en spegel. Undervisningsstunden introduceras genom att förskolläraren riktar barnens uppmärksamhet mot begreppet musik. Utifrån förskollärarens frågor kommer barnen in på vad som kan tolkas vara ett icke-linjärt spår som kretsar kring dynamik eller tonhöjd. Förskolläraren följer upp det spåret, för att närma sig undervisningsstundens huvudfas om musikens strukturella dimension, klangfärg:

F: Jaha, vet ni vad man kan faktiskt kolla hur högt man sjunger. *Förskolläraren tar fram en lärplatta och lägger på spegeln.* När ni sjunger så blir er röst så här. *Förskolläraren ritar på lärplattan linje som går upp och ner.* Här sjunger man så här mörka toner och här sjunger man så här ljusa toner. Kan ni sjunga så här? *Förskolläraren pekar på det stället där de mörka tonerna ska synas och barnen sjunger bastoner.*

F: Här då? *Förskolläraren pekar på det stället där de ljusa tonerna ska synas och barnen sjunger diskanttoner.*

F: Vet du vad det heter när man pratar så där att man känner igen någon annans röst? Då säger man att rösten har olika klangfärg.

Klangfärg som begrepp kan antas vara något som barnen inte har någon tidigare större kunskap om och i samtalet ovan fokuseras en vetenskaplig aspekt av musikämnet. Förskolläraren riktar barnens blick mot en konkretisering av begreppet: "Kan rösten ha en färg? Vad har din röst för färg?" Barnen ger några förslag på färger och förskolläraren återför fokus till lärplattan.

F: ...Jag vet inte vad jag har för färg. Ni får titta vad jag har för färg. *Förskolläraren börjar sjunga Imse vimse spindel, på lärplattan synliggörs sången.*

B3: Svart.

F: Svart färg. Kom det ut svart färg då?

B4: Nä.

F: Men hur vet ni färgen då?

B4: Jamen, det är osynligt, alla färgerna.

F: Jaha, men kan man se rösten, hur man sjunger?

B4: Nä.

Förskolläraren byter spår och riktar nu barnens uppmärksamhet mot den fysiska

upplevelsen av sin röst, pekar på sin hals och frågar vad som kommer ut där, ett barn svarar "luft". De lägger en hand på sin hals och känner hur det vibrerar när de sjunger. Förskolläraren riktar åter barnens uppmärksamhet till lärplattan, och röster-nas frekvens.

F: ...Man kan se rösten, ser ni, det blir olika så här som om den rör på sig.

B4: Varför blir det det?

F: Jo de här staplarna som kommer då säger man att rösten har olika frekvens.

Förskolläraren använder här begreppet frekvens och fokuserar en vetenskaplig aspekt av musikämnet. I appen som används synliggörs röstens frekvens, det vill säga röstens tonläge i form av en linje. Förskolläraren föreslår att de ska sjunga Imse vimse spindel vilket några av barnen gör. Ett barn vill sjunga Let it go från filmen Frost, hon gör det och förskolläraren kommenterar: "Vad bra det var! Såg du vad mycket frekvens det var när du sjöng?" Ett annat barn kommenterar också sången:

B2: Men vet du det där var lite fel Elsa sång.

F: Men vet du jag kan inte sången så för mig lät det bra.

B2: Men den var fel.

B3: Jag vet det, men jag kan inte tyvärr hela.

F: Nä, så där är det ju. Kommer ni ihåg...

B3: Om jag ska sjunga Elsa då måste jag höra Elsa.

F: Ja, då är det lättare.

Ur ett musikdidaktiskt perspektiv kan detta tolkas som ett exempel dels på hur svårt det kan vara att sjunga en sång som är tänkt som filmmusik, musik som kanske ofta "kräver" en hel orkester i bakgrunden.

Dels på hur svårt det som förskollärare kan vara att stötta upp i en sång som läraren inte kan. Känslan för stunden kan också kopplas till emotionella dimensioner som det för med sig. Förskolläraren riktar åter barnens blick mot stundens mål, klangfärg som en vetenskaplig aspekt och lärplattan:

F: Kommer ni ihåg hur det var – hur kunde man höra skillnad på varandras röster?

B4: För man gör det.

F: Kommer du ihåg vad det hette? Att man har olika klang...

B4: Klingklang

F: Klangfärg. Så här ser det ut när du sjunger, då ser man att det är du som sjunger. *Förskolläraren visar på lärplattan.* Så här ser det ut när B1 sjunger. Ser ni att det är lite olika? Så här såg det ut när B4 sjöng. B4 och B1 är ganska lika.

Batteriet i lärplattan tar plötsligt slut, plattan blir svart och stunden avslutas:

B: Batteriet har tagit slut.

F: Så kan det vara. Jag tänkte så här, snipp snapp snut nu var musikstunden slut.

I *uppföljningen* lyfts det faktum att barnen väljer olika sånger. Att de väljer olika sång kan ses ur flera synvinklar. Det kanske gav större variation på frekvensutslaget och därmed större variation på bilderna. Det kan också ha försvårat uppfattningen av vad frekvens är då det blev svårare att jämföra bilderna.

Förskollärarna är i uppföljningen kritiska till appen: "Svårt att få syn på sin egen röst i appen, det gick inte att göra en skärmdump där de kunde se sina och varandras frekvens på rösten." Här lyfter alltså förskolläraren själv fram förändrings- och

utvecklingspotential inför kommande undervisningsstund.

Flerstämmig musikundervisning – sammanfattning och diskussion

Utifrån samverkansprojektet fokuserar föreliggande artikel musikutbildningens praktik, själva processen att undervisa med förslag på hur implicita spår kan explicitgöras och teoretiseras (jfr Young 2016), alltså vad som kan känneteckna musikundervisning ur ett didaktiskt perspektiv. I en didaktisk triangelmodell är förskollärarens undervisning, snarare än barnens lärande, i fokus (jfr Nielsen 2006b). I en abduktiv analys prövas begreppet flerstämmig musikundervisning vilket i sammanhanget kan erbjuda alternativa redskap och strategier för kritiska reflektioner i förhållande till varje barns utveckling och lärande i en förskola för alla. I sammanhanget kan musikens många dimensioner och musikämnetts flera aspekter ses som stämmor av alternativa infallsvinklar och variationer av närmanden.

Som komplement till tidigare studier (Asplund Carlsson, Pramling och Pramling Samuelsson 2008; Holmberg 2014) som lyfter fram hur verksamhet i musik fokuserar görande (form) eller utom-musikaliska mål snarare än musikaliskt innehåll, blir det i projektet tydligt hur musikundervisningens mening kan variera utifrån vilken dimension som fokuseras. Undervisningsstunderna planeras, genomförs och följs upp utifrån musikens *strukturella dimensioner*, alltså tydligt inommusikaliskt mål. Utifrån tanken om flerstämmig musikundervisning bjuds dock fler meningsdimensioner in – vilket öppnar synen på vad inommusikaliska mål kan vara. I undervisningsstunder med framförallt de allra yngsta barnen verkar

musikens *kinestetisk/motoriska dimensioner* vara av vikt. Utifrån just de allra yngsta förskolebarnen kan vi också se hur musikens *akustiska dimension* framkommer i samband med frågor om vad musik eller en undervisningsstund i musik kan vara. I undervisningsstunderna kan vi se flera tillfällen då en omsorgsaspekt kan inkluderas, vilka kan kopplas samman med musikens *existentiella och emotionella dimensioner*, att ges förutsättningar för att delta i undervisningen fullt ut. Musikens flera dimensioner kan ses som flera stämmor i en flerstämmig musikundervisning. Stämmor som i planering, genomförande och uppföljning synliggör såväl upplevelse och omsorg som urskiljande, begreppsligande och analys.

Musikundervisningen i föreliggande projekt synliggör hur flera innehållsliga aspekter, kopplade till just musik kan utgöra en flerstämmig grund i samband med undervisning. I *planeringarna* kan det tolkas som att undervisningen kan vila på vetenskap, hantverk och konstnärliga aspekter. Rörande *genomförande* kan undervisningen introduceras och knyts samman utifrån vetenskapliga aspekter, men i huvudfasen snarare fokusera hantverk och/eller konst-

närlighet. Även om de musikvetenskapliga begreppen fokuseras i varierande grad så framträder de för det mesta i relation till någon form av upplevelse (jfr Nielsen 2006a). I *uppföljningarna* kan det tolkas som att förskollärarna exempelvis problematiserar balansen och mötet mellan vetenskapliga och konstnärliga aspekter. Aspekter som handlar om att börja i upplevelsen, det sinnliga snarare än begreppsliggörande, där ett musikvetenskapligt fokus träder fram.

Flerstämmig musikundervisning bottenar i begreppen flerstämmig undervisning (Vallberg Roth 2018) och musik som mångspektrat meningsunivers (Nielsen 2006a) och är framförallt kopplat till den didaktiska processen. Begreppen kan ses som redskap för kritiska och kreativa reflektioner i förskollärares planering, genomförande och uppföljning av musikundervisning. Varierande musikaliska dimensioner och skiftande innehållsliga aspekter kan visa på och erbjuda alternativa infallsvinklar och variationer av närmanden, det vill säga göra musikundervisningen flerstämmig. Begreppet flerstämmig musikundervisning behöver vidare utprövas.

Not

¹ Det treåriga samverkansprojektet bedrivs mellan 2016 och 2018 inom ramen för FoU-programmet *Undervisning i förskola*. Programmet genomförs i samverkan mellan cirka 130 förskolor och/eller avdelningar belägna i tio kommuner och det fristående institutet för Innovation, Forskning och Utveckling i Skola och förskola (Ifous) och Malmö universitet (Mau). Projektet syftar till att, i samverkan mellan förskollärare, förskolechefer, förvaltningsrepresentanter och forskare, vidareutveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning med dess relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Vidare syftar projektet specifikt till att utpröva begreppet "flerstämmig undervisning och sambedömning". I projektet knyter vi an till skiftande teoretiska ingångar genom att deltagarna prövar olika teoriinformerade undervisningsupplägg. Didaktiska frågor används genomgripande i alla upplägg.

Empiri i projektet utgörs av praktikinära serier av fall med prövande anslag utifrån ett *teoriinformat undervisningsupplägg* med fokus på didaktik och musik. Fallen studeras med hjälp av deltagande

förskollärares texter från planering inför undervisning och sambedömning efter undervisning samt med hjälp av observationsmaterial/film av genomförande undervisning

Projektet startades med ett *nationellt seminarium för alla programmets deltagare*, där bland annat undervisningsstunder i musik med innehållsligt fokus på musikens strukturella dimensioner (dynamik, tempo, tonhöjd, harmoni, taktart, klangfärg och musikalisk form) exemplifierades. Didaktiska frågor kunde vägleda upplägget vilket vi menar gör upplägget teoriinformerat, men öppet utifrån deltagarnas professionella omdöme och handlingsutrymme. Med detta som bakgrund och inspiration hade deltagarna sedan möjlighet att genomföra undervisningsstunder på sina förskolor utifrån sina förutsättningar.

I projektet följs Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (VR 2017). Cirka 5200 har samtyckt att delta i projektet 2016–2017. Registrerade uppgifter behandlas konfidentiellt och förvaras på en plattform som är tillgänglig för forskare i projektet. En professionell per förskola/avdelning utses för att lägga upp material på plattformen. Den utsedde professionelle har enbart tillgång till det material de själva lägger upp. Plattformen heter Box och den uppfyller de lag- och säkerhetskrav som ställs på en svensk myndighet.

Referenser

- Alvesson, M. och Sköldberg, K. 2008. *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Asplund Carlsson, M., Pramling, N. och Pramling Samuelsson, I. 2008. Från görande till lärande och förståelse, en studie av lärares lärande inom estetik. *Nordic Early Childhood Education* 1(1): 41–51.
- Biesta, G. 2011. *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Brante, G. 2016. Allmän didaktik och ämnesdidaktik – en inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik* 2(1): 52–68.
- Broström, S. 2012. Curriculum in preschool. Adjustment or a possible liberation? *Nordic Early Childhood Education* 5(11): 1–14.
- Bueger, C. 2011. Praxiography in International Relations: Methodological Implications of the Practical Turn. Utkast till färdigt paper att presenteras vid den tredje konferensen av the World International Studies Committee. Porto Portugal, August 2011.
- Campbell, P. S. och Scott-Kassner, C. 2014. *Music in Childhood: From Preschool Through the Elementary Grades*. (4:e uppl.) Australia: Schirmer Cengage Learning.
- Comenius, J. A. 1657/1989. *Didactica Magna: Stora undervisningsläran* (översättning och inledning av Tomas Kroksmark). Göteborg: Daidalos.
- Dythe, O. 1993. *Writing and Talking to Learn: A Theory-Based, Interpretive Study in Three Classrooms in the USA and Norway*. Norway, Tromsö: University of Tromsö.
- Ehrlin, A. 2012. *Att lära av och med varandra: en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. Örebro: Örebro universitet.
- Ferm, C. 2012. Didaktiskt arbete med förskolebarn. I: B. Riddersporre och J. Söderman, red. *Musikvetenskap för förskolan*: 70–84. Stockholm: Natur & kultur.
- Holmberg, Y. 2014. *Musikskap: musikstundens didaktik i förskolepraktiker*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Jank, W. och Mayers, H. 1997. Didaktikens centrala frågor. I: Uljens, M., red. *Didaktik – teori, reflektion och praktik*: 47–74. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerlöf, P. 2016. *Musical Play: Children Interacting with and around Music Technology*. Diss. Göteborg: Göteborg Universitet, 2016. Göteborg.

- NE.se (elektronisk resurs). 2017. Malmö: Nationalencyklopedin.
- Nielsen, F. V. 2006a. *Almen musikdidaktik*. [3:dje uppl.]. København: Akademisk forlag.
- Nielsen, F. V. 2006b. Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold. I: B. G. Hansen och A. Tams. *Almendidaktik. Relationer mellem undervisning og læring*. Værløse: Billesø & Baltzar.
- Peirce, C. S. 1903/1990. *Pragmatism och kosmologi: Valda uppsatser i översättning av Richard Matz och med inledning av Margareta Bertilsson och Peder Voetmann Christiansen*. Göteborg, Sweden: Daidalos.
- Rapley, T. 2011. Some pragmatics of qualitative data analysis. I: D. Silverman, red. *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice: 273–290*. Los Angeles, CA: Sage.
- Rolle, C. 2017. What is wright? What is wrong? Music education in a world of pluralism and diversity. *Philosophy of Music Education* 25(1): 87–99.
- Rodríguez, J.R. och Álvarez, R. M. V. 2017. The music materials in early childhood education: a descriptive study in Galicia. *International Journal of Music Education* 35(2): 139–153.
- SFS 2010:800. *Skollagen*.
- SKOLFS 1998:16. *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen 1981. *Arbetsplan för förskolan: Förskolans pedagogiska verksamhet – mål och inriktning*. Stockholm: Liber.
- Still, J. 2011. *Musikalisk lärandemiljö: Planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem*. Åbo: Åbo akademins förlag.
- Uljens, M. 1997. *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. 2018. What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Accepted 2018-03-11 Published 2018-06-18: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301>
- Vetenskapsrådet 2017. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallerstedt, C. 2010. *Att peka ut det osynliga i rörelse: En didaktisk studie av taktart i musik*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wallerstedt, C. och Pramling, N. 2010. Att lära och undervisa i musik – mot nya didaktiska utmaningar. I: Eklund, S., red. *Utbildning på vetenskaplig grund: 34–40*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Wassrin, M. 2016. *Towards Musicking in a Public Sphere: 1–3 Year Olds Music Pedagogues Negotiating a Music Didactic Identity in a Swedish Preschool*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Young, S. 2016. Early childhood music education research: An overview. *Research studies in music education. Society for Education, Music and Psychology Research* 38(1): 9–21.
- Åstrand, H., red. 1979–1975. *Sohlmans musiklexikon*. (2. uppl.) Stockholm: Sohlman.

Ylva Holmberg är förskollärare, rytmiklärare och disputerad i pedagogik. Hon arbetar som lektor vid Malmö universitet (Mau), Fakulteten för lärande och samhälle (LS), Institutionen för Barn Unga Samhälle (BUS) där hon dels ansvarar för förskolläraryr utbildning med musikprofil, dels är engagerad i samverkansprojektet "Undervisning i förskola". Forskningsintresset kretsar kring musik och förskola och hennes senaste publikation är: Holmberg, Y. 2016. Musicship: didactic considerations of music activity in preschool. *Nordic Research in Music Education*.

Ylva Holmberg, Malmö Universitet, Fakulteten för lärande och samhälle (LS), Institutionen Barn-Unga-Samhälle (BUS), SE-205 06 Malmö, Sverige. E-mail: ylva.holmberg@mau.se

Ann-Christine Vallberg Roth är professor i pedagogik vid Malmö universitet. Hon har erfarenhet som lärare i förskola, grundskolans tidigare år och högskola. Hennes forskningsinriktning rör undervisning, bedömning och läroplaner i didaktisk belysning. Begreppet "flerstämmig didaktisk modellering" kan fläta samman hennes forskningsinriktning med pågående samverkansprojekt. Hon är vetenskaplig ledare för två samverkansprojekt som sammantaget inkluderar 18 kommuner och cirka 175 förskolor/avdelningar. Exempel på ett par av hennes referenser är: Vallberg Roth, A.-C. 2018. What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vallberg Roth, A.-C. och Tallberg Broman, I. 2018. Undervisning i förskola – med koppling till ett samverkansprojekt. I: S. Sheridan och P. Williams, red. *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (Skolverket).

Ann-Christine Vallberg Roth, Malmö Universitet, Fakulteten för lärande och samhälle (LS), Institutionen Barn-Unga-Samhälle (BUS), SE-205 06 Malmö, Sverige. E-mail: ann-christine.vallberg-roth@mau.se