

# Spontansång och kommunikativ identitet

Ulf Jederlund

Ulf Jederlund, musikerapeut, leg. psykoterapeut, fil Dr. i specialpedagogik,  
Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet, Stockholm.  
E-post: ulf.jederlund@specped.su.se

Artikelns syftet är att fästa vuxnas uppmärksamhet vid *spontansången* och dess betydelse för barns relationella, kommunikativa och sociala utveckling. Texten betonar barns (och därmed allas vår) medfödda sångförmåga och inneboende lust att kommunicera musikaliskt med kropp och röst. Genom att bejaka barns (och andras) egen musikaliska och språkliga uttrycksförmåga kan vi på ett både enkelt och kraftfullt sätt stärka barns (och andras) *kommunikativa identitet*.

The purpose of the article is to draw adults' attention to *children's spontaneous vocalizations* and *spontaneous singing* and its importance for children's relational, communicative and social development. The text emphasizes children's (and everyone's) innate singing ability and inherent inclination to communicate musically with body and voice. By affirming children's (and others') own musical and linguistic expressiveness, we can in both a simple and powerful way strengthen children's (and others') *communicative identity*.

## Inledning

Artikeln handlar om *barns egna sånger*, eller om barns *spontansång*, eller kort och gott om *barnsång*. Olika forskare använder olika begrepp för att benämna och avgränsa samma fenomen. Men det handlar genomgående om barns egna vokala produktion (vokalisation/vokalisering) av röstuttryck med musikalisk karaktär. Sådana uttryck omfattar icke-verbala uttryck från det nyfödda barnets spontana skrik och spädbarnets utforskande av egna röstuttryck och försök att härma olika ljud, klanger och språkljud, till äldre barns röstimprovisationer och skapande av egna sånger och ramsor och sjungande av ”färdiga sånger” och ungdomars egna låtar och rappar. I denna text används främst begreppet *spontansång*.

Den avgörande avgränsningen handlar om upphovsrätten: spontansång är sång skapad *av* barn, till skillnad ifrån en barnvisa, en barnramsa eller ett stycke barnmusik som alla är musik komponerad av vuxna *för* barn, och som lärs in av barn genom härmning i samspel med vuxna eller andra barn eller genom lyssnande på inspelad musik. Relationen mellan barns spontansång å den ena sidan och inlärd sånger (s.k. färdiga sånger) å den andra är asymmetrisk. Medan barn gärna nyttjar valda delar (ord, strofer, melodier, intervall, rytmer) av barnvisor eller andra sånger som de lärt in eller snappat upp i sin spontansång, är det mer sällsynt förekommande att vuxna lyssnar in barnens egen sångaktivitet och låter sig inspireras av den, och införlivar den i ett eget *musikaliskt tilltal*, eller i sitt vuxna sång- och låtskapande.

Syftet med artikeln är att fästa vuxnas uppmärksamhet vid spontansången och dess betydelse för barns relationella, kommunikativa och sociala utveckling. Texten betonar barns (och därmed allas vår) medfödda sångförmåga och inneboende lust att kommunicera musikaliskt med kropp och röst. Genom att bejaka barns (och andras) egen musikaliska och språkliga uttrycksförmåga, kan vi på ett både enkelt och kraftfullt sätt stärka barns (och andras) kommunikativa identitet. *Kommunikativ identitet* är ett begrepp jag för in för att fånga hur vi känner oss inför att uttrycka oss överhuvudtaget, oavsett språkkanal (Jederlund, 2012). För ett barn som befinner sig på en svensk förskola men kanske är nyanländ eller bara har ett annat modersmål än svenska, är det exempelvis lätt att tänka sig att den kommunikativa identiteten är sårbar. Förskolans personal behöver då erbjuda andra uttrycks- och samspeleskanaler än talad svenska. Att bli bekräftad och besvarad till exempel i lek, bildskapande och inte minst i sin spontana röst- och rörelseaktivitet – spontansången - blir av stor betydelse för hur barnet kommer att känna sig när det gäller att uttrycka sig själv i samspel med, och inför andra. Kvaliteten i den känslan kommer att påverka såväl barnets intresse, lust och mod att *ock.så* erövra det svenska språket. Resonemanget hänförs till såväl spädbarnets behov av att bli sedd och bemött i tidiga anknyt-

ningsrelationer, som äldre barns och ungdomars behov av att få och kunna uttrycka sig själva och att bli sedda och hörda i samspel med kamrater och vuxna.

Då forskare studerar spontansång är de minst lika intresserade av att se på varför barn sjunger, som på när eller hur de sjunger. Det vill säga vilken funktion spontansången fyller och vad den uttrycker. Forskning om spontansång beskrivs därför här både med ett funktionellt och ett utvecklingsmässigt perspektiv.

Under 1900-talets sista decennier betonades spontansångens betydelse och barns eget musikaliska skapande i musikpedagogisk forskning och verksamhetsnära utvecklingsarbeten i Skandinavien (Bjørkvold, 1981; Hugart, 2001; Holgersen, 2002; Jederlund, 2001; Lindgren & Öhrström; 1992; Sundin, 1979/1995; Uddén, 2001). Men den förefaller ha kommit alltmer i skymundan under 2000-talet. En utveckling som sammanfaller i tid med att musiken i förskolan och skolan utvecklats mot att bli allt mer instrumentell och vuxenstyrd (som ett resultat av allt mer detaljerade, teoretiska och ”mätbara” kunskapsmål i läroplanerna). Intresset och *utrymmet för barns eget uttryck och fria skapande har minskat*, något som till exempel avspeglar sig i hur lärarutbildningarna hanterat de estetiska ämnena på senare år. Dessa har getts minskat utrymme, och teoretiserats, på bekostnad av lärarstudenternas egen icke-verbala (musiska) förkovran och estetiska utövande (Wassrin, 2020). Faktum är att under 2000-talet har flera av landets lärosäten utexaminerat förskollärare som inte ägnat en enda timme åt eget aktivt musikutövande under sin utbildning, och som säger sig ”inte vilja” eller ”inte kunna” sjunga och spela med barnen när de börjar jobba (Ehrlin & Gustavsson 2015; Söderman, 2012). Detta är häpnadsväckande, beaktat all den kunskap som finns tillgänglig om små barns kommunikativa, sociala och kognitiva utveckling, och det icke-verbala betydelse.

Glädjande då att det finns betydande internationell forskning som lyfter fram den tidiga utvecklingen och spontansången. En sökning på till exempel ”infant songs” eller ”spontaneous singing/vocalisations” ger en rad intressanta träffar.

## **Spontansångens emotionella och relationella funktion**

Ett gemensamt drag i forskningen – och som bekräftar fynden från 1900-talets barnsångs- och barnspråksforskning – är beskrivningen av spontansångens ursprung i den allra tidigaste kommunikationen, i spädbarnets ickeverbala utforskande av omvärlden och i det tidiga samspelet med föräldrarna. Countryman, Gabriel och Thompson (2016), som genomfört en omfattande observationsstudie av 3 till 11-åriga barns ”spontana vokalisationer” under fri lek (ickeverbala och verbala musikaliska uttryck), sammanfattar forskningsresultaten:

*“These musical utterances..., originate in mother–infant communicative interactions and in the vocal ‘scribbles and meanders’ that babies and toddlers universally create, ...are*

*part of multimodal expressions involving movement, gesture and speech ... , (and are) used to express emotions, make meaning, communicate and to initiate or extend social connection... // ... They are also usually ignored by the adults who share children's play spaces.”* (Countryman et. al., s, 1. 2016)

Barn har medfödda förmågor att känna igen, minnas och härma rörelser och ljud som de tar i bruk redan i nyföddhetsperioden (James, 2010). De har också redan under de första veckorna i livet en begynnande förmåga att styra sina kroppsrörelser och sin röstapparat viljemässigt, och kan därför redan mycket tidigt börja producera egna uttryck i både rörelser och röstljud (vokalisationer) (Holmlund, 1989; Lacerda, 2009; Meltzoff & Prinz, 2002; Jederlund, 2017).

Den första spontansången kan urskiljas i spädbarnets tidiga jollrande. Tafuri och Villa (2002) har exempelvis dokumenterat musikaliska mönster i vokalisationerna hos noll till åtta månader gamla spädbarn. De beskriver att melodiska rörelser, glissandon med omväxlande stigande och fallande tonhöjd, avgränsade intervall och rytmiseringar är vanligt förekommande redan vid två månaders ålder. Tillsammans med flera andra 1900-talsforskare använde Sundin (1995) begreppet ”lallsång” för de tidigaste vokalisationerna, medan Björkvold (1981/1995) benämnde barns spontana musikaliska röstaktiviteter ”flytande/amorf sång”. Sundin (1995) beskriver hur den tidigaste sången består i ett enda vokalljud (ae, a, o eller å) som varierar melodiskt, ofta fallande nedåt följt av ett hopp uppåt i tonhöjd. Den flytande sången utvecklas vartefter under de första månaderna till längre och mer varierade ljudsekvenser och från cirka sex månader och framåt i rytmiskt upprepande ”lallmonologer” (da-da, ba-ba-ba, a-a- a-a-a) som vartefter övergår i ett allt mer komplext språkliknande joller (”språklallande”). Detta kännetecknas av att flera språkljud och en talspråkliknande frasering med framträdande melodik och rytm nu används. Inom musikpedagogisk forskning om små barns sångtilläggnan (Young, 2006), används uttryck som ”borderline speech-music forms” för att beteckna denna form av utvecklat joller. Språkforskare benämner istället den här typen av spontansång *protospråk*, eller *protokonversation*. Det senare, då den hörs i direkta turtagningsdialoger i pågående relationellt samspel (Mazokopaki & Kugiumutzakis, 2009; Mithen, 2006; Wray, 2002). Barn genomgår nu ett stadium i sin kommunikativa utveckling där längre *holistiska yttranden* görs i form av rytmiska rörelser tillsammans med haranger av vokalisationer. De senare låter helt likt modersmålet till rytm, melodi och frasering – men saknar ännu ord, eller innehåller endast något enstaka ord eller en betonad stavelse eller satsdel som tidigt uppfattats av barnet i omgivningens språkflöde.

Vid denna tidpunkt i barns kommunikativa utveckling är barns musikaliska och talspråkliga utveckling ännu intimt sammanbundna med varandra och

båda bärs av musikaliska strukturer: klang, rytm, vers/period och melodi. Musikaliska element som i talspråkssammanhang benämns *prosodi* (Waterson, 1991; Mithen, 2006; Peretz, 2009). Barnets holistiska yttranden är spontant emotionsdrivna och kontextbundna. De springer ur, och förmedlar därmed, barnets aktuella tillstånd här-och-nu och utgör viktig information till omgivningen om barnets upplevelser och behov. Genom att lyhört lyssna till och tolka barnets uttryck kan föräldrar (och andra vuxna) *tona in* dynamiken i sitt eget tilltal och på så vis möta och reglera (om så behövs) barnets emotionella tillstånd.

Barn har alltså medfödda förmågor att urskilja musikaliska element och former i det kommunikativa flöde som de möter i *samspelet med föräldern* – rytmer, tonhöjder, språkljud och fraseringar. Barnspråksforskare betonar hur föräldrar globalt sjunger till, och med sitt spädbarn, och hur de bekräftar, svarar på och förstärker barnets egna vokaliseringar genom ett förstärkt musikaliskt inslag i kommunikationen. Begreppen *infant directed speech* eller *infant directed song* (Fernald & Mazzie, 1991; Trehub, 2019) beskriver hur föräldern spontant rytmiserar, pauserar, intonerar och gör många förändringar i språkmelodi, röstklang och dynamik i tilltalet oavsett om det sker i tal eller med sång, för att fänga och hålla kvar barnets uppmärksamhet och för att inspirera till delaktighet i fortsatt turtagning. Mödrars sång till sina små barn har studerats till exempel med avseende på vilken påverkan sången har på barnets affektiva tillstånd. I Tafuri och Villas (2002) studie visade resultat till exempel att 90% av alla gråtande spädbarn i 0–2 månaders ålder tydligt riktade sin uppmärksamhet mot mammas sång och att gråten då förändrades, avtog eller helt upphörde (49%). En sådan akt av intonande sång av föräldern, tillsammans med barnets förmåga att ta till sig trösten – att tona in till den trygghetsförmedlande känslan som sången förmedlar – grundlägger och förstärker en trygg relation, vilken är en förutsättning för att ett *ömsesidigt samspel* ska fortsätta att utvecklas. I ömsesidig kommunikation bekräftas och utvecklas barnets egna uttryck alltmer, och inom ramen för *pågående samspel* kommer också vartefter talspråket att tillägnas.

## Spontansångens funktion i naturlig språktillägnan

Vid ungefär ett års ålder har barnet tillägnat sig modersmålets prosodi fullt ut (Holmund, 1989; Waterson, 1991; Trehub, 2019), och allt fler språksegment (språkljud, stavelser, ord och korta strofer) uppfattas och vävs in i barnets vokalisationer. Spontansången utvecklas nu vidare i hög grad inom ramen för en given musikalisk (prosodisk) struktur, till exempel en välkänd melodi eller en del av en melodi, eller ett versformat som en rytmiskt upprepade ramsa. *Den prosodiska strukturen bär barnets hela uttryck*, och utgör samtidigt en ”övningsbana” i vilken modersmålets språkljud och ord kan smakas på, prövas och rytmiskt

upprepas för att vartefter ta större plats. *Ritmiska betoningar och melodiska skiften tydliggör det talade språket för barnet - som redan behärskar prosodin*. Den rytmiska och melodiska avkodningen (*segmenteringen*) av språkljud och ord ur språkflödet understöds av barnets tidigt erövrade musikaliska förmågor. Dessa understödjer också *produktion*. Vi vet exempelvis att förskolebarn har ett större språkflöde (hanterar längre yttranden) och minns och använder fler nya ord i sång och ramsande än i funktionellt tal (Bryant et al., 1989; Rainey & Larsen, 2002; Thaut et al., 2008; Wallace, 1994; Waterson, 1991). En ett- eller tvååring som sällan uttrycker sig i funktionellt tal i längre yttranden än i ett- eller tvåordsfraser, kan höras sjunga hela strofer eller verser med en blandning av ”nonsensord” och riktiga ord på en egen eller härmad melodi. De skapar också egna rytmiska ljud- och ordramsor som upprepas i vad omgivningen kan uppfatta som oändliga haranger, så kallade ”evighetsånger” (Sundin, 1995) eller ”chants” (Young, 2006). Då ordförrådet växer kan improvisationerna utvecklas till hela ”berättelsesånger”. Av barnet omtyckta motiv i fråga om text, rytm och melodi, återkommer nu och upprepas frekvent, men här hörs även friare tonföljder och oförutsägbara intervall i melodiska improvisationer upp och ner i tonhöjd (Countryman et al, 2016; Sundin, 1995; Young, 2006). Barn som uppmuntras att fortsätta hitta på egna rörelser, rytmer, texter och melodier utvecklar redan i förskoleåldern och i de tidigaste skolåren en förmåga att komponera hela sånger, ramsor och rappar (Lindgren & Öhrström, 1992; Young, 2006; Trehub, 2019).

## **Spontansångens estetiskt-existentiella dimension och barns kommunikativa identitet**

Inom ramen för det tidiga samspelet tar barnet nya kommunikativa steg, från ren imitation och intermodal respons mot ett allt större inslag av egna initiativ i dialogen. *Elaboration* (Holgersen, 2002) innebär utforskandet av emotionella röstuttryck med flera nyanser och större variation av ljud, rytm och dynamik. Holgersen menar att det lilla barnets elaboration kan förstås som ett primärt konstnärligt skapande, eller, som Countryman med flera (2016) uttrycker det: “All humans have an evolved capacity to ‘artify’, by means of aesthetic operations.” (p. 6). Verbet *’artify’* finns inte i det svenska språket, men är mycket uttrycksfullt. Jag översätter det gärna som barns (och allas vår) *lust och förmåga att uttrycka sig* i eget fritt skapande. *Estetiska handlingar* (’operations’) på såhär tidig nivå, kan då förstås som barnets uppmärksamhet på och bearbetning av alla sinnesintryck de möter i samspelet med omgivningen, tillsammans med barnets multimodala respons på desamma i form av rytmiska rörelser, minspel och vokalisationer. Barns estetiska handlingar är alltid en direkt återspeglning av deras upplevelser och affektiva tillstånd här-och-nu. Ur barnets perspektiv, ett synbart och framför allt hörbart uttryck av ”mig själv”: *Sono – ergo sum!* ”Jag låter, alltså finns jag”.

Den existentiella dimensionen i spontansången gestaltas tydligt även hos äldre barn och unga. Ronja Rövardotters *vårskrik* är ett vackert exempel, och det tydliggör spontansångens såväl estetiska som *terapeutiska* funktion: frihetskänslan hos Ronja när hon flytt ut i skogen och står högst upp på sitt berg i vårkvällen blir så stark att hon spontant skriker högt och vilt rakt ut både länge och väl. Och hon *bör sig själv* i ekot som svarar. Så säger hon ”Jag måste skrika, annars spricker jag!” Starka känslor behöver släppas ut, och när säkerhetsventiler brister blir uttrycken primära och kroppsliga, genuint musikaliska som tolkade i denna kontext. Glädjefulla spontana utrop och högljudd klagan är andra exempel på sådan direkt existentiell kommunikation. Och barns och ungas primära uttryck är länge just kroppsliga, icke-verbala. Det verbala språket tar överhanden vartefter (och alla blir vuxna), men de primära emotionella – musikaliska/estetiska – uttrycken har under många år en avgörande roll för barns och ungas, och även många vuxnas, existentiella uttryck och kommunikativa identitet. Det talade språket är inte tillräckligt för att uttrycka mänsklig erfarenhet. Sagt med Isadora Duncans ord: ”Hade jag kunnat säga det i ord, hade jag inte behövt dansa det”.

### **Spontansången blommar i sin ekologiska kontext**

Sandra Trehub (2019) har sammanfattat mycket forskning om barns spontana musikaliska aktivitet och också gjort egna omfattande observationsstudier i amerikanska förskolor och skolor. Hon menar att barn redan under de tidiga skolåren uppvisar en betydande medvetenhet om olika musikaliska former, eller musikalisk syntax. Trehub påpekar i likhet med Bjørkvolds (1981/1992) observationer att barns melodiska och rytmiska färdigheter tydligare kommer till uttryck i fri lek än i klassrum. De komplexa klappramsor, rörelsekoreografier, danser och sånger som flickor och pojkar utför inför varandra på skolgårdar och lekplatser, avslöjar att de besitter musikaliska färdigheter som vida överträffar vad som syns, hörs eller ges utrymme i undervisningen. Trehub påpekar att den skarpa kontrasten mellan barns musikaliska entusiasm och färdighet i leken och i klassrummet ger all anledning till eftertanke. Hon ställer sig också tveksam till den forskning om barns musikaliska utveckling och sångutveckling, som grundar sig på observationer av barn gjorda i av vuxna tillrättalagda inlärnings- (test-) situationer, lösryckt ur det hon kallar *barns ekologiska sammanhang*. På samma sätt resonerar Young (2009) som menar att när sång ses som en separat upplevelse, eller en pedagogiskt aktivitet, missas lätt de spontana och multimodala sätt på vilka barn uttrycker sig i ”rörelser, gester, språk lekar och dramatiska gestaltningar som ett meningsskapande av sina personliga och sociala världar” (i Countryman et al., s. 3). Young efterlyser en bredare definition på vad hon benämner som barns och ungas *musicking* eller ”musikaliska barndom”, (2009, s. 703), och som grundas på en multidisciplinär förståelse av barns utveckling.

På liknande sätt föreslog McCarthy (2010) att musikpedagogisk forskning mer bör utforska ”barns musikaliska kulturer med hänsyn tagen till spontansångens sociala och kulturella inbäddning” (Marsh, 2011), och inbördes förhållanden mellan olika praktiker. Det kan gälla att förstå hur barns spontansång gestaltas i olika sociala kontexter (på ett sätt i förorten, på ett annat sätt i innerstan), eller att förstå hur varje enskilt barns kommunikativa identitet formas olika i olika kontext. Kanske till ”jag kan inte sjunga” i klassrummet, men samtidigt som ”jag är bra på att dansa” på skolgården. Är miljön stödjande och responsiv, eller avvisande och icke-responsiv?

Att barns musikaliska färdigheter och kommunikativa förmåga ofta förbises av vuxna stämmer väl överens med min egen erfarenhet. Många vuxna har en övertygelse om att barn måste ”lära sig musik” av vuxna, till exempel ”lära sig att sjunga” (rent) av en sångpedagog. Då missar man det faktum att barn kommunicerar musikaliskt redan från allra första början, och att den kommunikationen kan utvecklas mycket långt i ömsesidigt samspel med en stödjande omgivning. På samma sätt som *barn tillägnar sig sitt modersmål naturligt i det interpersonella samspel som pågår* kan barn fortsätta att utveckla spontansången och sin musikalitet i *lustfyllt musikaliskt-relationellt samspel*. På tidig nivå behöver varken modersmål eller musik ”läras in”. Att öppensinnat lyssna till och svara på barns och ungas egna uttryck är en lika naturlig som enkel ingång till ett utvecklat samspel, och fortsatt lärande i bägge fallen. Davies (1992), som på 1980-talet analyserade inspelningar av 5–7 åringars flytande/improviserade och ”komponerade” sånger, sammanfattade i en artikel resultaten med följande implikationer, som känns relevanta också 2022. Det är min egen understrykning:

*“... the pattern of song acquisition outlined here suggests that children will select their own vocabulary from the songs of their culture, and they may do things which we could not predict and which would be inhibited by exclusive use of a simplified, teacher-controlled vocabulary in song-making. The main implication for teaching and research is that we should value and encourage children’s vocal play, alongside work with instruments, avoiding undue emphasis upon what children know about musical structure, and giving authority to their thinking and knowing within the act of music-making itself.”* (Davies, 1992, s. 18)

I samma anda menar Woodward (2005) att barns musikskapande hämmas när vuxna inte har förståelse för barnets kreativa uttryck, i vilket det inte handlar om att göra rätt utan istället om att ha *kontakt med sitt inre*. Min reflektion är att vuxna som upprepat dämpar eller stoppar barns musikaliska uttryck, för att man kanske tycker att det låter mycket eller låter ”fel”, riskerar att skada en basal del i barnets kommunikativa identitet.

Countryman, Gabriel och Thompson (2016) har studerat 5 till 12-åriga barn



i fri lek på en mängd förskolor och skolor och analyserat ljud-och videoupptagningar av hundratals barns spontansång. Också de lyfter fram spontansångens multimodala karaktär: "It is rare to see a child execute a physical play move and not simultaneously vocalise the movement." Och fortsätter:

... *the sound, the kinetic movement and the expressive gestures (facial expressions, stance, touch, proxemics) create a simultaneously executed, emotionally expressive package...* (p. 8)

Författarna resonerar över om barns förmåga att kontrollera sina kroppsrörelser rent av är direkt sammanlänkad med förmågan att kontrollera röstljud. En tanke som finner stöd i tidigare barnspråkforskning som visat hur spädbarn mycket tidigt synkroniserar kroppsrörelser till talat språk (Malloch, 1999). Eller hur barn i ettårsåldern då de yttrar sina första ord i hög grad tar gester och rörelser till hjälp (Iverson & Goldin-Meadows, 2005). Björkvold (1991) beskriver också kopplingen mellan vokal och motorisk aktivitet, och hur barn "tonsätter" lekens innehåll, i vad han kallar *analog imitation*. Ett exempel är en flicka som sitter och ritar. Färgkritan går runt, runt i cirklar på papperet samtidigt som hon sjunger rytmiskt och regelbundet *det hon gör*: "rita, rita, riiita ...". Betoningen på "ri-" följer handens rörelser i cirkelrörelsen. Sången, rörelsen och tecknandet blir till en helhetsupplevelse, där sången är en ljudspegel av armens rörelser och cirkelarna på papperet. Flickan sjunger inte om att hon ritar, hon sjunger själva teckningen. Björkvold betonar att spontansången hos lite äldre barn ofta utgörs av *direkt kommunikation barn emellan*. Direkta tilltal i dialog om lekens innehåll eller bärandes sociala budskap och uppmaningar. Retramsor (Skvallerbytta bing bång), uträkningsramsor (Ole dole doff), improviserade utrop, informativa strofer och vokala härmningslekar är olika exempel på vad Björkvold kallar barns *formelsång*.

I Countrymans med fleras (2016) studie finns många rent musikaliska beskrivningar av spontansången. En kort sammanfattning är att barns egna sånger, ramsor och rytmer – som de fångats i spontan lek i deras ekologiska sammanhang – uppvisar stor variation i tempo, rytm och melodi. Musikaliska strukturer varierar från enkla enstaka ljud och utrop, till komplexa och tydligt upprepade musikaliska mönster, som rytmiska ramsor, danser, sånger och rappar. Tonomfång och använda intervall i spontansången går utöver vad som förväntats (utifrån tidigare studier av barns sång i vuxenledda situationer). I diskussion om spontansångens funktioner menar forskarna att den multimodala mixen av vokalisationer, ljud och rörelser omväxlande ger uttryck för personlig *agens*, vilja till *social anknytning, meningsskapande i leken* eller helt enkelt utgör ett spontant *lustfyllt existentiellt-estetiskt uttryck* ("aesthetic delight", p. 17). De menar att spontansången ger insikter om barns (och därmed allas vårt) *medfödda konstnärskap*. Insikter jag menar att vi kan använda oss själva av för att släppa taget en smula,

som föräldrar, pedagoger eller terapeuter och väcka liv i vår egen ”musikaliska barndom”. Lita på barnens egen kommunikativa förmåga och lyssna till deras personliga uttryck. Och lita på vår egen inneboende förmåga att svara musikaliskt, på sätt som stärker snarare än förminskar kommunikativ identitet. Barns spontansång bär på ett emotionellt innehåll och på en social avsikt att samspela som alla vuxna kan ge resonans:

... we suggest that what is intentional (i spontansången, m.a.)— calling attention, expressing emotion, enhancing fantasy play, communicating messages, bonding socially – intuitively draws upon ‘evolved predispositions to elaborate and to respond to the elaborations of others’ (Dissanayake, 2000, s. 208. I Countryman et al., s. 8).

## Referenser

- Bjørkvold, J-R. (1981). *Den spontane barnesangen – vårt musikalske morsmål*. En undersökelse av forskolebarns sang i tre barnehager i Oslo. Avhandling.
- Bjørkvold, J-R. (1991). *Den musiska människan*. Stockholm: Runa Förlag.
- Bryant, P.E., Bradley, L., Maclean, M. & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, (16)2, (407–425)
- Countryman, J., Gabriel, M., & Thompson, K. (2016). Children’s spontaneous vocalisations during play: aesthetic dimensions. *Music Education Research*, 18(1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2015.1019440>
- Davies, C. V. (1992) *A study of Some Musical Processes in the Invented Songs of Children Aged 5 to 7*. Ph D Thesis. Department of Music. University of York.
- Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra: En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. Doktorsavhandling. Örebro Universitet, Örebro Studies in Music Education.
- Ehrlin, A., & Gustavsson, H. (2015). The Importance of Music in Preschool Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (7).
- Fernald, A., & Mazze, C. (1991). Prosody and focus in speech to infants and adults. *Developmental Psychology*, 27, (209-221)
- Holgersen, S-E. (2002). *Mening og Deltagelse: Iagttagelse af 1–5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. Avhandling. Danmarks Paedagogiska Universitet, Institut for Curriculumforskning. Köpenhamn.
- Holmlund, C. (1989). Barnets väg mot en värld av delade upplevelser: En promemoria kring den tidiga turtagningen - nyföddhetsperioden. Rapport nr 2. Forskningsrapport. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Hugardt, A. (2001). *Individuality and development – in children’s spontaneous tempo and synchronization*. Avhandling. Göteborgs universitet.
- Iverson, M. & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture Paves the Way for Language Development. *Psychological Science*, (16)5, (367 – 371)
- James, D.K. (2010). Fetal Learning: a Critical Review. *Infant and Child Development*, 19 (45–54).

- Jederlund, U. (2001). *Barn, Musik – Språk! Barns musikaliska utveckling i språklig resonans – en text om musik, tidig kommunikation, språkutveckling och andraspråksinläring*. Rapport. Stadsdelsnämnden Spånga-Tensta, Stockholms stad.
- Jederlund, U. (2012). *Musik och språk. Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. Andra omarbetade upplagan. Liber.
- Jederlund, U. (2017). Musikalitet och ickeverbal kommunikation, bärande strukturer i relationellt samspel och musikterapi. I Sandell, A., Hammarlund, I., Kuuse, A-K., & Johnels, L. (Red.) *Möten, Musik, Mångfald. Perspektiv på musikterapi*. Göteborg. Kompendiet. FMS (Förbundet för Musikterapi i Sverige).
- Lacerda, F. (2009). On the emergence of early linguistic functions: A biological and interactional perspective. I Alter, K., m.fl. (red.) *Brain Talk: Discourse with and in the brain* (208–230). Lund: Media Tryck.
- Lindgren, N. & Öhrström, L. (1992). *Musik med barn*. Andra omarbetad utgåva. Jederlund, U. & Lindgren, H. (red.). Musiklådans Förlag.
- Malloch, S. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae. Special Issue 1999-2000*, (pp. 29–57).
- Marsh, K. (2011). Meaning-making through Musical Play: Cultural Psychology of the Playground. I: M. Barrett (Red.) *A Cultural Psychology of Music Education*, (41– 60). New York: Oxford University Press.
- McCarthy, M. (2010). Researching Children’s Musical Culture: Historical and Contemporary Perspectives. *Music Education Research* 12(1), (1–12)
- Mazokopaki, K. & Kugiumtzakis, G. (2009). Infant Rhythms: Expressions of Musical Companionship. I Malloch, S. & Trevarthen, C. (red.) *Communicative musicality* (185–208). Oxford University Press.
- Meltzoff, A.N. & Prinz, W. (2002). *The Imitative Mind – Development, Evolution and Brain Bases*. Cambridge University. England.
- Mithen, S. (2006). *The Singing Neanderthals*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Peretz, I. (2009). Music, Language and Modularity Framed In Action. *Psychologica Belgica*, (49) 2-3, (157-175)
- Rainey, D. W., & Larsen, J. D. (2002). The effect of familiar melodies on initial learning and long-term memory for unconnected text. *Music Perception*, 20 (173–186)
- Sundin, B. (1979). *Barnets musikaliska värld*. Avhandling. Andra omarbetade upplagan. Stockholm: Liber.
- Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Tredje omarbetade upplagan. Stockholm: Liber.
- Söderman, J. (2012). Barnmusik eller musik för barn. I B. Riddersporre & J. Söderman (Red.) *Musikvetenskap för förskola* (37-50). Stockholm: Natur & Kultur.
- Tafari, J. & Villa, D. (2002). Musical elements in the vocalisations of infants aged 2–8 months. *British Journal of Music Education*, (19)1, (73 – 88)
- Thaut, M. H., Peterson, D. A., Sena, K. M., & McIntosh, G. C. (2008). Musical structure facilitates verbal learning in multiple sclerosis. *Music Perception*, 25 (325–330).
- Trehub, S. E. (2019). Multimodal Music in Infancy and Early Childhood. I Y. Kim & S. L. Gilman (Red.) *The Oxford Handbook of Music and the Body*, (383-398).

- Uddén, B. (2001). *Musisk pedagogik med kunskapande barn. Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog*. Avhandling. Stockholm. KMH Förlaget.
- Young, Susan. 2006. Seen but not heard: Young children, improvised singing and educational practice. *Contemporary Issues in Early Childhood* (7)3, (270–280).
- Young, Susan. 2009. Towards Constructions of Musical Childhoods: Diversity and Digital Technologies. *Early Child Development and Care* 179(6), (695–705).
- Wallace, W. T. (1994). Memory for music: Effect of melody on recall of text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20 (1471–1485).
- Waterson, N. (1991). Nursery rhymes: do they have a role in language development. *Child Language Research Institute. Paper No. 7* (39–83). Departement of linguistics, Lund University.
- Woodward, S. C. (2005). Critical Matter in Early Childhood Music Education. I David Elliott (red.), *Praxial music education: reflections and dialogues* (249-266). New York: Oxford University press.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. UK: Cambridge University Press.