

Ludvig och Aidas Triumfmarsch – förkroppsligad kunskap, lek och interaktion*

Maria Wassrin

“If we consider children’s bodily expressions in movements as a bodily dialogue with music, we can express what happens in this way: music talks to the child and the child answers with movements. The child’s movements articulate more or less the parameters and the character of music.”¹

Inledning

I förskolan befinner sig barn i flera hierarkiska konstellationer där de tilldelas den lägsta rollen, bl. a i relationen barn-vuxen och pedagog-elev. Det talade och skrivna språket kan också sägas ha en hegemonisk ställning i förhållande till andra uttryckssätt och sätt att kommunicera. Med ett sådant synsätt hamnar vuxna per automatik i en ytterligare förstärkt överordnad ställning som ägare av ett utvecklat verbalt språk i relation till barns framväxande tal. Utifrån ett empiriskt exempel utmanas i kapitlet detta (västerländska) sätt att se på kommunikation och meningsskapande, genom att musik som medium undersöks som kroppslig kommunikativ resurs. Genom att använda ett annat språk än ’de privilegierades’, dvs. de vuxnas, blir ett mer jämställt meningsskapande möjligt omkring det som ses som viktigt i stunden. Genom mikroanalys blir det tydligt hur en tvååring samspekar

*Wassrin, M. 2013. Detta kapitel är en bearbetning av en tidigare publicerad licenciatavhandling. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-88733>

Hur du refererar till det här kapitlet:

Wassrin, M. 2018. Ludvig och Aidas Triumfmarsch – förkroppsligad kunskap, lek och interaktion. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 131–148. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.i>. License: CC-BY

kroppsligen med den musik som spelas och med en pedagog, samt hur de båda delar upplevelsen med och genom musik och kropp. I kapitlet beskrivs också hur ett så litet barn uppvisar stor kunskap och kompetens i det musikaliska mediet utan att sätta ord på densamma.

Exemplet är taget från en musiklyssningsstund på en förskola och visar de relationer som uppstår mellan ljuden i musiken samt mellan musik, barn och pedagog. För att förstå i vilket sammanhang stunden sker kommer det inledande stycket att innehålla en beskrivning av musiklyssningsstunderna på förskolan. Inledningen innehåller också ett kort stycke om vikten av att ingående studera interaktionen i musikaktiviteter utifrån barns olika sätt att utforska musik och världen med hjälp av musik.

Musiklyssning

I den på förskolan ofta förekommande musikaktiviteten jag kallar *musiklyssning* använde sig pedagogerna av Spotify för att spela upp olika musikstycken – framför allt olika klassiska stycken. Även några andra musikstilar som rock och jazz fanns representerade, men de tillhörde undantagen. Musikstyckena presenterades för barnen vid många tillfällen och musikpedagogerna (som arbetade på förskolan dagligen) benämnde oftast musikstyckena vid namn när de spelades upp och många av barnen kände alltså väl till de återkommande styckena både till namn och hur de lät. Det var vanligt att barn frågade efter ett speciellt stycke som de ville höra. Om det presenterades musik förekom det också ofta att barnen frågade: ”Vad är det här?”

Under musiklyssningstillfällena rörde sig barnen fritt runt i rummet. Ofta tog de fasta på något element i musiken, t ex pulsen, något instrument som temporärt hade en framträdande roll eller förändringar i dynamiken som ett plötsligt *pianissimo* (mycket svagt spelande eller sjungande) eller ett kraftfullt *crescendo* (med ökande ljudstyrka) och följde dessa element med mer intensiva eller expansiva kroppsliga rörelser och ljud. Barnen spelade ibland också på instrument till musiken.

Många gånger tillfrågades barnen om hur de skulle kunna röra sig eller dansa till musiken som spelades. De rörelser som barnen gav form åt togs ofta upp av pedagogen som svarade på dessa kroppsligen. Musikpedagogen Petra, som interagerar med

Ludvig och musiken i exemplet nedan, gav också själv förslag på rörelser som bidrag i interaktionen både genom egen kroppslig rörelse, men också genom metaforer som: ”Nu sover dom”, vid exempelvis ett pianissimo-parti i musiken. Kommentarer som: ”Nu kommer pianot igen” eller ”Hör ni flöjten?” var andra uttalanden som uppmanade barnen att uppmärksamma något i musiken. Det förekom också att hon bad barnen att lyssna efter speciella fenomen som exempelvis *drillar* (ett snabbt och i jämn rytm upprepande av en ton växelvis med tonen ovanför eller under densamma i skalan) i pianostämman i ett musikstycke. Ofta skedde dock uppmaningar av detta slag inte verbalt, utan genom ansiktsuttryck eller att hon satte handen vid örat eller en kombination av dessa två gester.

Att förstå barns musikaliska uttryck ur ett interaktionistiskt perspektiv

Danette Littleton, professor i musikpedagogik, skriver att hon önskar att hon kunde få riktigt uttömmande svar från de yngsta barnen om hur de upplever och interagerar med musik och människor runt omkring sig utifrån lek:

How is music known to you? How do you make music with your voice, your body, or with musical instruments? How do you play with music when you are alone? How do you interact with music and adults? How do you interact with music and your playmates?²

Och hon svarar själv:

Of course, very little children cannot answer these questions by telling; however, they can answer by showing. I believe there is a crucial need for all of us who want to know about children's music learning to sometimes let them show us their music rather than the other way around. Showing respect for children's musical ideas brings out their confidence in us and bestows value on their music-making. As teachers and researchers, we must better understand children's perspective on their music culture before we actively intervene, develop curricula, or design research. I suggest that we try to improve our understanding by child watching: looking

for young children's spontaneous singing, moving in response to music, and playing musically with toys.³

I kommande exempel följer jag Littletons råd och ägnar mig åt att ingående studera barns rörelse som artikulationer av och svar på musik, för att öka förståelsen av barns perspektiv på sitt meningsskapande i och genom musik vid ett givet tillfälle. För att utforska de mycket subtila sätt genom vilka interaktionen sker med musiken och med andra deltagare används mikroanalys som ett verktyg, vilket också möjliggör att få syn på *vad* i dessa musikstycken som barnen interagerar med.

Här uppmanar jag läsaren att som en del av läsningen av analysen också lyssna till stycket för att få en bild (sic!) av vad som händer i musiken och för att kunna följa med i beskrivningen av Ludvigs lyssnande på och förkroppsligande av densamma. Min förhoppning är att också de som inte kan läsa noter ska kunna följa med i förloppet genom att kombinera den textliga beskrivningen och bilderna med avlyssningen av musikstycket. Musikstycket finns tillgängligt i Spotify-länken nedan och exemplet behandlar de ca 1,5 första minuterna av stycket som finns att nå via länken: <https://open.spotify.com/track/6PWj8Htda2KvX6arBiiZxz>

I slutet av kapitlet finns också en transkriptionsnyckel.

Förkroppsligad förståelse av musikens grundelement och dimensioner

Under musiklyssningsstunden denna dag (där förutom Ludvig, 2,2 år, också Mira, 1,8 år, Joa, 2,2 år, Kalle 1,6 år, samt musikpedagogen Petra deltar), har barnen innan exemplets början lyssnat till:

- Also sprach Zarathustra (R. Strauss)
- Dies Irae-satsen ur Requiem (A. Mozart)
- Pomp and Circumstance March No. 1 (E. Elgar)
- Andante-satsen ur Pianokonsert No.21 C-dur 'Elvira Madigan' (A. Mozart)
- Månskenssonaten, sats 1 (L. van Beethoven)
- Dies Irae (i repris)
- Robotrock (Daft Punk)

Innan turen nu kommit till ett stycke ur operan Aida av Verdi⁴ utspelar sig ett samtal mellan musikpedagogen Petra och Ludvig, som uttrycker sin önskan om att höra ett specifikt musikstycke:

- | | | |
|---|---------|---|
| 1 | Ludvig | Ä ä (.) ä (<i>tittar på Petra och slår ihop händerna två gånger</i>) |
| 2 | Petra | Vadå (<i>med ljus röst, står vid datorhyllan utanför bild</i>) |
| 3 | Ludvig | Ä: <u>trumma</u> |
| 4 | Petra | Ja jag funderar på vad du kan (.) ä: (1.0) ska vi ta Aidas den har vi vi tar <u>sista</u> låten |
| 5 | | (.) Aidas ä:: (.) marsch (.) triumfmarschen (2.0) <u>oj</u> jag måste höja <u>ljudet</u> vänta |
| 6 | Fredrik | Jag <u>vi::ll</u> inte lyssna [på den (<i>förflyttar sig från datorhyllan där han stått</i>) |
| 7 | Petra | [Du <u>behöver</u> inte du behöver inte göra nånting Fredrik |
| 8 | Ludvig | [(XXXXXX)] |

När stycket börjar med de inledande trumpetfanfarnerna ställer sig Ludvig genast i startposition (bild 1). Under de inledande trumpetfanfarnerna står han fullständigt stilla med synbar intensitet i de spända armarna som darrar lätt. Han biter ihop tänderna och blicken är fäst rakt framåt, mot datorn och Petra. Det är tydligt att något speciellt är att vänta och Ludvig intar en emotionell position av spänd förväntan i vilken han förmedlar en specifik kroppsligad känsla, översatt från musiken som auditivt medium till ett kroppsligt medium.

Professor Frede V. Nielsen har kommit fram till att musik kan sägas ge ”et spektrum af oplevelsemuligheder” och anser att det går att urskilja emotionella, spänningsmässiga, strukturella, akustiska, existentiella och kroppsliga skikt eller dimensioner i musik.⁵ Dessa olika meningsdimensioner går in i varandra, men kommer i för- eller bakgrunden vid olika tillfällen i det specifika musikstycket. I exemplet blir Ludvigs interaktion med, och kunskap om, olika dimensioner av musiken synlig, vilket vi ska se nedan.

Vid Bild 2 → ↓
Böjer sig stegvis nedåt

Vid ← bild 3 ↑
Reser sig och pekar uppåt

← Trumpetfanfarer

Figur 1. Trumpetfanfarnerna som föregås av stråkarnas synkoperade pianoavsnitt där Ludvig böjer sig ner. Copyright Författaren, delas med CC BY-licens.⁶

Vid stråkarnas *piano*-avsnitt (dvs. ett svagt parti) böjer sig nu Ludvig stegvis och 'hackigt' nedåt och framåt, samtidigt med de tre punkterade sekvenserna (figur 1, bild 2). Strax innan den första av ett antal trumpetfanfarer (som alternerar med dessa dynamiskt svagare sekvenser) sträcker Ludvig upp sig och pekar mot taket med pek fingret (figur 1, bild 3). Detta sker tre gånger. Under hela tiden tittar Ludvig på Petra som befinner sig utanför bild och det är därför inte möjligt att säga vad hon gör, men Ludvig skulle ha mycket svårt att, som visas i bild 3, träffa exakt rätt rytmiskt med sitt pekande finger vid tidpunkten för trumpeternas fanfarer om han uteslutande följde hennes rörelser då en fördröjning då skulle vara synlig. I kommande sekvenser blir det mer tydligt att Ludvig på egen hand känner till styckets uppbyggnad med dess olika element; att han har strukturell musikalisk kunskap⁷ om stycket och orienterar sig i det med lätthet.

Under ovanstående sekvenser står Kalle och iakttar Ludvig intensivt genom att följa dennes rörelser med ögonen, men han står i övrigt helt stilla (se figur 1, bild 2 och 3). Genom att delta på olika sätt i en praktik (här iakttagande och lyssnande) sker ett lärande genom appropriering.⁸ I approprierings-begreppet ses inte kunskap som internaliserad från en yttre till en inre individuell kunskap, utan kan beskrivas som ”a process of transformation, not a precondition for transformation”. Lärandet utgörs alltså av själva förändringen och denna förändring berör alla som deltar i en praktik.

Kalle visar kroppsligen att han är hängivet intresserad av och känslomässigt engagerad i denna aktivitet. Som legitim perifer deltagare i den musikpraktik han tillhör deltar han i ett lärlingskap i en praktikgemenskap där han rör sig mot ett fullt deltagande; från nybörjare till erfaren deltagare.⁹ Lärande kräver engagemang och Kalle och Ludvig är här båda mycket engagerade, men deltar på olika sätt. (Det ska tilläggas att också Kalle deltog genom kroppslig rörelse till musiken vid andra tidpunkter vid detta musiklyssningstillfälle.)

De sista gångerna fanfarnerna ljuder intar Ludvig en avvaktande position under det crescendo som följer och som leder fram till nästa tema. Det är som om han koncentrerat väntar och lyssnar så att han ska komma rätt när musiken strax ändrar karaktär. Han står här lätt gungande från sida till sida och tittar efter en stund rakt in i kameran med fjärrskådande blick och startar exakt på andra slaget i crescendot (vid X i figur 2) att dirigera (bild 4). Vid denna insats råder inget tvivel om att han själv är säker på var han ska börja eftersom inget visuellt utbyte skett mellan honom och Petra.

Under de följande takterna dirigerar Ludvig stadigt i två-takt på fjärdedelsnoterna och kommer bara ur takt vid något enstaka tillfälle och Petra frågar: ”Dirigerar du nu igen Ludvig?” eftersom det är en av hans vanligaste rörelse-strategier vid musiklyssnings-aktiviteterna. Enligt Kirsten Fink-Jensen¹⁰ samspelar barn med musik på olika sätt; med hjälp av instrument, sång eller dans beroende på vad de som personer lättast kommer i samklang med och Sven-Erik Holgersen¹¹ påpekar att barn artikulerar det de upplever som den centrala meningen av musikaktiviteten här och

nu, genom olika deltagarstrategier. För Ludvigs del är detta just nu dirigering och han är tydligt i samklang med det sättet att artikulera musikens innebörd för honom här och nu. För varje ögonblick förändras denna mening i och med att olika dimensioner i musiken kommer i för- respektive bakgrunden.¹² På detta sätt kan barn röra sig mellan de olika deltagarstrategierna, ibland under en och samma aktivitet, genom att rikta sig mot olika element eller dimensioner i musiken samt skifta mellan olika uttrycksformer som dans, sång, spel på instrument och här: dirigering.

Under det 'majestätiska' temat (figur 3) förbereder sig Ludvig långt i förväg för en av styckets höjdpunkter (bild 5). Hela kroppen följer armarnas rörelse över huvudet och böjs i en båge bakåt så att han nästan tappar balansen när han laddar för att pricka in accenten på det fjärde taktslaget då han slår framåt/nedåt med armarna (bild 6). Det bör påpekas att ett kroppsligt markerande



Bild 4. Ludvig dirigerar i crescendo-delen.

X

↓

Figur 2. Ludvig börjar dirigera vid X. Copyright Författaren, delas med CC BY-licens.



Bild 5. Förberedelse för accentslaget.



Bild 6. Accentslaget.

Förberedelse	Accentslag	Förberedelse	Accentslag
Bild 5	Bild 6	Bild 5	Bild 6

Figur 3. Det 'majestätiska' temat. Copyright Författaren, delas med CC BY-licens.

av en accent på en obetonad takt del som i detta exempel torde vara en relativt svår uppgift då den inte ligger på 'ettan' dvs. det första slaget i den puls som Ludvig följer i sitt dirigerande. I och med att Ludvig väljer att avbryta själva dirigerandet till musiken för att istället kroppsligt förbereda sig för den kraftiga accenten måste han tydligt känna/tänka pulsen för att kunna träffa rätt. Ludvig lyckas ändå varje gång landa på slaget, alltså på rätt ställe, och visar både kunskap om styckets förlopp vilket pekar på en förmåga att tänka denna accent innan den faktiskt har ägt rum (genom att långt i förväg förbereda sig för det kraftiga dirigentslaget på fjärde takt delen) och förmåga till det aktiva lyssnande som dirigerandet kräver. En förväntan skapas inför den accent som Ludvig vet kommer längre fram i stycket.

Detta upprepas tre gånger innan musiken går vidare, via trumpeternas melodislinga och de med allt kortare intervall upprepade cymbalaccenterna, till kadensen som för tillbaka till *tonikan* (dvs. grundackordet i tonarten). Under denna sekvens (figur 4) dirigerar Ludvig på ett annat sätt; nämligen med armarna svängande från sida till sida (bild 7 och 8) istället för som i början i vanlig 'två-takts-dirigering' (bild 4) vilket tyder på att hans förmåga att höra nya figurer i stycket är betydande. Relationerna mellan ljuden i musiken samspelar också med Ludvig på ett sådant sätt att det blir möjligt att tala om musikens aktörskap då den startar upp rörelser i Ludvigs kropp.

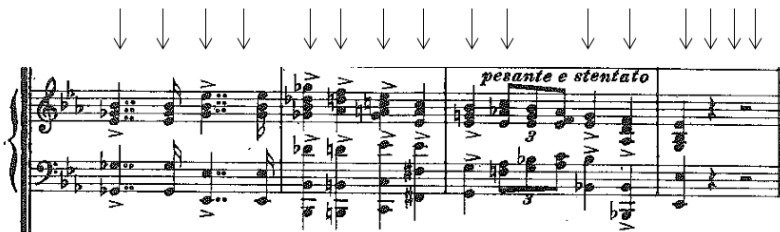
Därefter presenteras ett nytt tema i trumpetstämman. Ludvig sätter ett av sina pekfinger mot munnen som för att visa att nu är det någon som blåser samtidigt som han sjunger med i melodin på ett "ty ty ty" (se figur 5, bild 9). Efter en stund sjunger Petra med honom i melodin under några takter. När melodin genomgår en tonartshöjning pressar Ludvig sig till sitt yttersta för att hänga med röstmässigt och visar därmed kännedom om nyanser i



Bild 7



Bild 8



Figur 4. Ludvig dirigerar i sidled, fyra slag i takten (bilderna 7 och 8). Copyright Författaren, delas med CC BY-licens.



Bild 9



Bild 10

Figur 5. Ludvig interagerar med musiken när han sjunger med i melodin (bild 9). Ludvig visar kroppsligt och verbalt att han vet att stycket är slut (bild 10). Copyright Författaren, delas med CC BY-licens.

tonhöjd samt förmåga att sjunga med i den rytmiskt relativt svåra melodin. När trumpetmelodin går mot sitt slut kommenterar Petra: ”Många trumpeter”. Efter detta börjar Ludvig åter dirigera i två-takt när trumpetmelodin kommer i repris. Återigen upprepas också accentslagen när det ’majestätiska’ temat kommer tillbaka (figur 3). Vid slutet av stycket stannar Ludvig exakt på slutackordets placering på ettan med ett nedåtslag och höjer sedan armarna långsamt och när ackordet avslutas med ett cymbalslag har han precis fått upp armarna som på bild 10 (se figur 4). Där håller han dem kvar med samma intensitet som vid startpositionen (se figur 1, bild 1) tills han lyfter dem till en slutgest och säger: ”Slut”!

Sammanfattning

I samspelet med musiken ovan blir det tydligt att de dimensioner och element i musiken som Ludvig uppmärksammar och interagerar med genom sin kropp är:

- akustiska dimensioner (genom identifiering av olika instrument och deras klangfärg, exempelvis trumpeterna).

- strukturella dimensioner (han känner till styckets form, känner igen tonartsbyten, teman, rytmiska figurer samt melodier).
- kroppsliga dimensioner (han uttrycker musiken med hjälp av kroppsliga rörelser varvid puls och rytm är starkt framträdande).
- spänningsmässiga dimensioner (de spänningar som Ludvig upplever i musiken och som strävar efter upplösning kan exemplifieras av den förväntan inför den kraftiga accenten vilket blir synligt i Ludvigs kroppstonus och mimik).
- emotionella dimensioner (Ludvig förmedlar sin känsla och den mening som han erfar här och nu).
- existentiella dimensioner (Ludvig kan hantera och vara i musiken, han 'blir till' i musiken).

Dessa tolkningar av Nielsens dimensioner är inspirerade av Ferm-Thorgersen¹³ och beskrivningen av musikens grundelement från Still.¹⁴

Sammantaget visar Ludvig, genom kroppsligt uttryck, betydande kunskap om musikstycket och dess olika dimensioner.

Musikaliskt gestaltande som lek

Ett annat sätt att se på meningsskapandet i denna sekvens är att Ludvig befinner sig i ett tillstånd av lek. De lektyper som noteras i vanlig lek kan också urskiljas i barns möte med musik, varav kinestetisk lek är en, där barn genom rörelse eller dans leker med musikens element.¹⁵

I exemplet leker Ludvig kinestetiskt tillsammans med musikstycket och leken får mening i den relation som skapas i lekinteraktionen – hur Ludvig lyssnar och rör sig just då, denna gång, ihop med musiken, det sociala och fysiska rummet. Enligt Christopher Small¹⁶ kan musik ses som handling (*action*) och meningen finns i relationerna som uppstår här och nu, i detta fall ett lekfullt utforskande av förhållandet mellan kropp och musik.

Det centrala i detta exempel är alltså inte bara att Ludvig uppvisar kunskap om och interaktion med musikens dimensioner och grundelement utan att det visar sig genom ett engagemang i aktiviteten som kan benämnas med hjälp av begrepp som: frivillighet

(i uttryckssätt och val av musikstycke), improvisation, glädje och ett fokus på processen snarare än en färdig produkt. Dessa begrepp är enligt många lek- och kreativitetsforskare några av kännetecknen på lek.¹⁷

Steinsholt¹⁸ använder, inspirerad av Gadamer¹⁹, uttrycket 'leken leker barnet' och 'musiken musicerar barnet'. Ludvig låter sig smälta in i denna lek genom att ge sig hän och leka med. Att improvisera är att kasta sig ut och överlämna sig till någon eller något annat – i detta fall musik.

Vi kan lägga märke till att Ludvigs agerande i denna stund uppvisar starka lekfulla och intensifierade drag som ofta kännetecknar tillståndet *flow*²⁰ vilket kan förekomma i lek, men också i musikaliskt *jammande*, brainstorming och andra kreativa sociala aktiviteter som kan ge upphov till *grupp-flow*.²¹ Lekfullhet och fritt skapande är viktigt i utforskandet av musikens olika dimensioner och Amanda Niland hävdar om barn som ingick i en av hennes musiklekgrupper att: "They have created their own musical learning, using play to build their own curriculum".²² Utifrån en sådan syn på lärande minskar inte pedagogens betydelse, men uppgiften förändras från att 'lära ut' till att istället skapa förutsättningar för lustfyllt utforskande.

Om vi anser att barn är aktörer i sitt eget lärande kan det vara en bra ledstjärna att vara uppmärksamma på *när* flow uppstår för att på bästa sätt kunna tillrättalägga musikmiljöer och situationer, så att flow underlättas och upprätthålls.²³ Det har emellertid visat sig att flow ofta minskar vid formella undervisningssituationer, vilket pekar på att barns eget utforskande ökar chansen för flow och med det lagom svårighetsnivå på utmaningarna.²⁴

I Ludvigs lekfulla samspel med musiken och Petra, upprätthåller han ett totalt fokus på denna aktivitet under nästan 4 minuter. Studier har visat att barn i fri musiklek och instrumentexperimenterande visar ett större engagemang och under längre tid än vid mer lärarstyrda musikaktiviteter i grupp.²⁵

Ludvigs förmåga till koncentration visar att relationen till musikstycket och samspelet med Petra är mycket viktigt och han upprätthåller denna koncentration genom hela stycket och på ett kreativt sätt leks rörelser fram tillsammans genom kroppsligt gestaltande av de musikaliska elementen. Ludvig har en relation

till musiken och genom att artikulera denna i rörelse kan han dela den med Petra som kan ta del av hans upplevelse.²⁶

Ett ytterligare tecken på denna koncentration är att under en lång period (ungefär halva stycket) har Joa, Mira och Kalle lekt med och spelat på ukuleles som har sitt upphängningsställe alldeles bakom Ludvig, och trots att barnen står mycket nära honom och Joa tappar en ukulele som faller i golvet med ett brak så viker Ludvig inte av med blicken utan koncentrerar sig helt på musikstycket tills det spelats klart.

Avslutande diskussion

Tidigare forskning om barns musikaliska utveckling konstaterar att barn i fyraårsåldern ibland kan få grundrytmen i sina rörelser att stämma överens med musikens grundrytm, liksom att flera barn i denna ålder klarar av att imitera pedagogens rörelsemönster i takt med musiken, om pedagoger visar hur de ska spela.²⁷ Enligt dessa studier har barn först i fyraårsåldern uppnått en sådan neurologisk utvecklingsnivå att synkroniserade rörelser blir möjliga att utföra, men exemplet ovan ger en annan syn på barns förmåga till engagemang och synkron rörelse. Ludvig som är runt två år samspelar synkront med musiken under en lång period samt uppvisar förkroppsligad kunskap i musikens olika dimensioner. Den syn på barns musikaliska utveckling som framkommer i tidigare beskrivningar visar på en dekontextualisering av barns musikaliska utveckling som nästan helt bortser från miljö och sociala sammanhang och barns musikaliska utveckling generaliseras istället genom universella beskrivningar. Dessa av psykologisk forskning influerade beskrivningar har stort inflytande både i praktik- och musikpedagogisk forskning. Exempelvis en så relativt nyutkommen musikpedagogisk avhandling som Johanna Still's²⁸ hänvisar till Hammershøj,²⁹ vilket visar på att det är viktigt att komplettera sådan forskning med forskning från andra perspektiv varav ett är det socialt orienterade (och mikroanalytiska) som används i detta kapitel för att i detalj se vad barnen faktiskt gör. För att skapa möjlighet för barn att visa detta och liknande kunnande i musik krävs vidare tillåtelse och möjlighet till rörelse i rummet och tillgång till den egna kroppens uttrycksmöjligheter.

Sammantaget visar analyserna att samspelet inte sker utifrån en diffus känsla i musiken som barnen rör sig till, utan interaktionen med musiken och de andra deltagarna sker på en mycket detaljerad nivå där det aktiva lyssnandet och det kroppsliga överlämnandet åt musiken utgör själva förutsättningen för samspelet.

Transkriptionsförklaringar

[]	Samtidigt eller överlappande samspel
:	Förlängning av ljud (t ex 'Den lå:::ngsamma ormen')
_____	Betonat tal (t ex <u>Vi ska spela ukulele</u>)
(.)	Mikropaus
(7.0)	Paus angiven i sekunder
DÅ KOM BJÖRNEN	Markerar hög ljudvolym (<i>forte</i>)
(jag vill) ta bort banan	Yttrande där det som står inom parentes troligen är det som sägs.
(xxxx)	Oidentifierbart tal.
()	Beskrivningar av gester, fysiska handlingar mm. För läsbarhetens skull har jag här använt enkelparentes och för att skilja beskrivningar från andra händelser i transkriptionen har jag kursiverat dem. (t ex (lägger ifrån sig ukulelen och börjar dansa))

Slutnoter

1. Fink-Jensen, K. 2007, s. 63. Attunement and bodily dialogues in music education.
2. Littleton, D. 1998, s. 9. Music learning and child's play. *General Music Today*, 12(1), 8–15.
3. Littleton. 1998.
4. Verdi. 1870.
5. Nielsen F. V. 1994, s. 135. Almen musikdidaktik.
6. Verdi. 1870. Utdrag från notark som används i figurer är hämtade från databasen MuseOpen som tillgängliggörs via en "Public Domain"-licens.

7. Ferm-Thorgersen, C. 2012. Musikdidaktiskt arbete med förskolebarn.
8. Rogoff, B. 1995, s. 153. Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship.
9. Lave, J., och Wenger, E. 1991. Situated learning: Legitimate peripheral participation.
10. Fink-Jensen, K. 2007.
11. Holgersen, S.-E. 2001. Deltagerstrategier og 'den levede krop'.
12. Nielsen, F. V. 1994.
13. Ferm-Thorgersen, C. 2012.
14. Still, J. 2011. Musikalisk lärandemiljö. Planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem.
15. Littleton, D. 1998.
16. Small, C. 1998. Musicking: The Meanings of Performing and Listening.
17. Se exempelvis Csikszentmihalyi, M. 2002. Flow.
18. Steinsholt, K. 2012. I lekens ingenmansland.
19. Gadamer, H.-G. 1975. Truth and method.
20. Csikszentmihalyi, M. 1997. Finding flow: The psychology of engagement in everyday life. Csikszentmihalyi, M. 2002.
21. Sawyer, R. K. 2003. Group creativity. Music, theater, collaboration.
22. Niland, A. 2009, s. 18. The power of musical play: The value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education.
23. Custodero, L. A. 1998. Observing flow in young children's music learning.
24. Csikszentmihalyi, M. 1993. The Evolving Self.
25. Littleton, D. 1998; Smithrim, K. L. 1997. Free musical play in early childhood.
26. Fink-Jensen, K. 2007.

27. Hammershøj, H. 1997. Musikalisk utveckling i förskoleåldern.
28. Still, J. 2011.
29. Hammershøj, H. 1997.

Referenser

- Csikszentmihalyi, M. 1993. *The Evolving Self*. New York: Harpers Collins.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. *Finding flow: The psychology of engagement in everyday life*. New York: Basic books.
- Csikszentmihalyi, M. 2002. *Flow*. London: Rider.
- Custodero, L. A. 1998. Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 12(1), 21–27.
- Ferm-Thorgersen, C. 2012. Musikdidaktiskt arbete med förskolebarn. I B. Riddersporre & J. Söderman, (Red.), *Musikvetenskap för förskolan* (ss. 69–84). Stockholm: Natur & Kultur.
- Fink-Jensen, K. 2007. Attunement and bodily dialogues in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15(1), 53–68.
- Gadamer, H.-G. 1975. *Truth and method*. New York: Seabury P.
- Hammershøj, H. 1997. *Musikalisk utveckling i förskoleåldern*. Lund: Studentlitteratur.
- Holgersen, S.-E. 2001. *Deltagerstrategier og 'den levede krop'*. <http://www.dnmpf.dk/pages/KonfRap2001/holgersen.pdf>.
- Lave, J., & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littleton, D. 1998. Music learning and child's play. *General Music Today*, 12(1), 8–15
- Nielsen, F. V. 1994. *Almen musikdidaktik*. Köpenhamn: Christian Ejlers' Forlag.
- Niland, A. 2009. The power of musical play: The value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education. *General Music Today*, 23(17), 17–21.

- Rogoff, B. 1995. Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Red.), *Sociocultural studies of mind* (ss. 139–163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. 2003. *Group creativity. Music, theater, collaboration*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Small, C. 1998. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middleton, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Smithrim, K. L. 1997. Free musical play in early childhood. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 3(4), 17–24.
- Steinsholt, K. 2012. *I lekens ingenmansland*. Hämtad 14 februari, 2013, från Lärarförbundets hemsida: <http://www.lararnasnyheter.se>.
- Still, J. 2011. *Musikalisk lärandemiljö. Planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem*. (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Wassrin, M. 2013. *Musicking: Kreativ improvisation i förskolan*. Lic.-avh. Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-88733>.
- Verdi, G. 1870. *Aida*. Noter nedladdade 2016-03-04 från <https://museopen.org/music/2018-aida/>. New York: G. Schirmer, Inc.