

## 9) Den relationella musiken

*Bo Nilsson*

### **Inledning**

Hemmet och skolan/barnomsorgen är traditionellt de primära miljöerna för unga människors socialisation. En ”tredje miljö” finns på fritiden, någonstans mellan hem och skola, där vuxna inte har samma inflytande och påverkan. Vi har fritidshem, organiserade aktiviteter som idrottsföreningar, kulturskolor och liknande. Även om inte vuxna alltid har direkt uppsikt i dessa sammanhang, så är de ändå mer eller mindre närvarande. Under de senaste decennierna har socialisationsmönstret förändrats, kanske framför allt i västvärlden, främst genom den snabba utvecklingen av media och Internet. Som exempel kan nämnas att Sverige är det land i världen som har mest surfande på mobiltelefon. Nya digitala media erbjuder barn och ungdomar frihet av ett nytt slag. På nätet kan du vara någon annan, spela roller, du kan surfa och skaffa information. Populärkulturella media finns i stora mängder på Internet, exempelvis på YouTube och på en mängd olika sociala plattformar. De sociala medierna blir lika ”verkliga” som mötesplatsen vid kiosken där ungdomar med eller utan moped samlades för sådär 50 år sedan. Nu är det Facebook, mobiltelefon, Twitter och många andra miljöer som blir viktiga forum för socialisation.

Barn och unga med olika slag av funktionsnedsättning har förutom familjemedlemmar ofta många andra vuxna personer omkring sig. Den frihet från vuxeninflytande och kontroll som många ungdomar kan uppsöka i det jag ovan kallat ”tredje miljön” upplevs bara i mindre utsträckning av barn och unga med funktionsnedsättning och som kanske har vuxna omkring sig nästan 24 timmar om dygnet. Då kan media erbjuda en ny möjlighet till frihet. Internet kan bli en frizon med musik, film och olika slag av inform-

ation. Sociala medier som exempelvis Facebook, Twitter och olika slags communities kan bli en ”fjärde miljö” som kompenserar för den svaga tredje miljön. Digitala möjligheter öppnas för eget musikutövande och bildskapande. Den frihet som kanske är beskuren IRL (in real life), kan genom tillgång till media och digitala verktyg bli till en dörr ”på glänt”. Musicerande och musikskapande kan för många unga med funktionsnedsättning vara livsviktigt. I musikens värld kan de utveckla sin identitet långt bortom omgivningens ensidiga fokuserande på funktionsnedsättningar (Nilsson, 2011a). Att få möjlighet att utöva musik och andra estetiska uttrycksformer utgör en del av yttrandefriheten i ett demokratiskt samhälle (Nilsson, 2011b).

För unga med fysisk funktionsnedsättning finns en rad digitalt baserade musikmöjligheter. Musicerande kan utövas enskilt men sker oftast i grupp med en musikhandledare av något slag. Oftast deltar då även en personlig assistent i musicerandet och därför blir relationen mellan assistenten, musikanten och den musikaliska miljön med sina erbjudanden viktig. Detta kapitel syftar till att belysa hur musicerande i en grupp unga med fysisk funktionsnedsättning kan förstås relationellt och ur ett ekokulturellt perspektiv. Studien som helhet innehåller data från deltagande observationer, videoobservationer och intervjuer med musikhandledare under en kursvecka på en svensk folkhögskola. I detta kapitel redovisas och diskuteras tre korta musikaliska möten vid ett av kursveckans musikpass. Episoderna hämtas från videodokumentationer.

## **En ekokulturell ansats**

I detta avsnitt presenteras kortfattat det ekokulturella perspektiv på lärande och skapande som jag utvecklade i avhandlingen *Jag kan göra hundra låtar – Barns musikskapande med digitala verktyg* (Nilsson, 2002). Längre fram i kapitlet diskuteras hur en sådan ansats förhåller sig till det relationella perspektiv på lärande som är ett huvudtema i denna bok.

En ekokulturell ansats innebär i ett musikaliskt sammanhang ett försök att vidga ett sociokulturellt perspektiv till att omfatta en praktik där musikaliska aktiviteter är den centrala verksamheten. Det som försiggår i en sådan praktik kallar musikvetaren Christopher Small för *musicking* (Small, 1998). Be-

greppet musicking har Small bildat på verbet *to music* i akt och mening att ta itu med vad han kallar ”reifikationens fälla” (s. 2). Musik är inte ett ting, hävdar Small, det är ”något som människor gör”. Att vara involverad i musicking innebär att ta del av någonting, vara en del av någonting, som är relaterat till musik. Det kan vara en musikföreställning, antingen genom att utföra, lyssna, repetera eller öva, men också genom att exempelvis tillhandahålla material för musikaliska aktiviteter eller genom att dansa. Small (1998) definierar *musicking* så här:

To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing) or by dancing. (s. 9)

I ett ekokulturellt perspektiv innefattar en musikalisk praktik tankar, möjligheter, tillfälligheter, vanor, handlingar och språkbruk i situationer där musikaliska aktiviteter är i fokus (Nilsson, 2002). Att anlägga ett ekokulturellt perspektiv på musikaliskt skapande och lärande innebär således att intressera sig för en social praktik där *musicking* är central.

I en ekokulturell ansats samverkar flera aspekter: a) situationellt perspektiv – kunskap i bruk, b) muntlig praktik, c) lek och flow. Dessa utgångspunkter innehåller alla i varierande grad inslag av tillfälligheter och oförutsägbara händelser. De tre aspekterna utvecklas nedan.

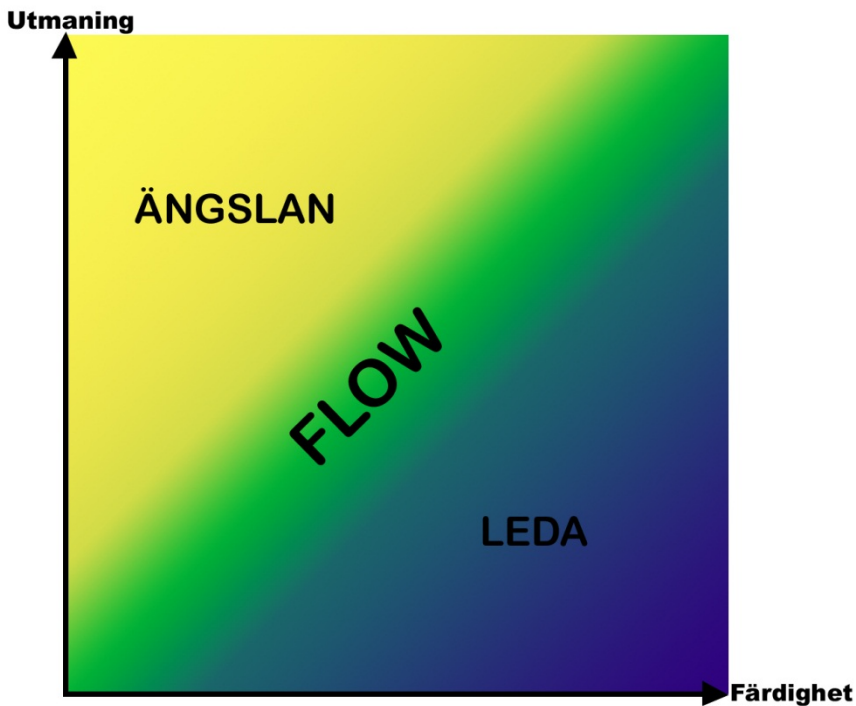
I ett *situationellt perspektiv* är lärande och utveckling något som sker kontinuerligt i informella och vardagliga situationer (Lave, 1988). I den närmaste utvecklingszonen (Zone of Proximal Development) är individen öppen för möjligheter att i interaktion med sin omgivning utföra, skapa och lära sig nya saker som han/hon ännu inte klarar på egen hand (Vygotskij, 1978; Dale, 2009; Säljö, 2005). Wells (1999) poängterar att alla som deltar i interaktionen lär sig och utvecklas. Vi kan inte i förväg känna till eller bestämma den potential för lärande som en individ besitter i en särskild situation.

Musik och tal är ljud som försvinner akustiskt efter att de producerats (Ong, 1982). Klingande fenomen förenas genom sin flyktighet. I en *muntlig praktik* förenas muntligt tal och musik också genom förekomsten av språkliga och musikaliska motiv, formler och mönster. Det bör noteras att teckenspråk

och andra typer av teckenkommunikation (som delvis också kan ses som kroppsspråk) fyller liknande funktion för döva som talet gör för hörande (Ahlgren, 1990). I en ekokulturell ansats uppfattas muntlighet och muntlig praktik som teoretiska begrepp, med de egenskaper som ovan beskrivits (Nilsson, 2002).

Musikaliska aktiviteter kan ses som en form av lek där deltagarna tillsammans skapar *lekens ram* (Bateson, 1987). Vi vet när vi leker, menar Bateson, vi vet vad som är lekens ram. I ett ekokulturellt perspektiv är lek ett antropologiskt begrepp som betecknar något som alla utövar, inte bara barn. Huizinga (1955) gav upphov till begreppet *homo ludens* (den lekande människan). En annan viktig egenskap hos lek är att vi inte känner resultatet i förväg. Lek är oförenligt med att känna till hur utfallet kommer att bli (Huizinga, 1955; Caillois, 1961). Vi inser genast hur absurt det skulle vara att från början veta var alla gömt sig i kurragömmaleken, eller i förväg känna till varje spark i en fotbollsmatch.

Lek förknippas ofta med *flow*, ett begrepp som myntades av Csíkszentmihályi (1992) för att beteckna optimala upplevelser. Flow uppstår lättast i balans mellan den utmaning som deltagaren upplever i en aktivitet och deltagarens färdighetsnivå. Detta utrymme kallar han *flowkanal*, och det utgörs av det gröna området i Figur 1 nedan. När en musikalisk situation kräver alltför hög färdighet och kompetens kanske musikanten upplever den som olustig och otrygg (gula området i Figur 1). Omvänt, när en musikalisk situation uppfattas som alltför enkel i relation till musikantens kompetens kanske han/hon i stället blir uttråkad (blåa området i Figur 1). Enligt Csíkszentmihályi (1992) är det framför allt i balans mellan utmaning och färdighet, i flowkanalen, som *flow* uppstår.



Figur 1: Flowkanalen, efter Mihaly Csikszentmihalyi (1992). Inom det gula området upplever individen en alltför hög utmaning i förhållande till sin färdighet. Inom det blåa området överstiger färdigheten i hög grad den erbållna utmaningen. I den gröna flowkanalen råder balans mellan utmaning och färdighet. Grafik: Bo Nilsson

En musikalisk situation ses i ett ekokulturellt perspektiv som ett utrymme där musikaliska möjligheter uppstår och erbjuds. Qvarsell (1998) betraktar det av Gibson (1979) myntade begreppet *affordances* som den aspekt av miljö som erbjuder mening och som inspirerar till meningsskapande och kallar dem miljöns *meningserbjudanden*. Det finns inga regler eller lagar som kan förutsäga precis vilka meningserbjudanden som individen uppfattar eller väljer att anta i en given situation. Vi kan inte heller förutsäga den förmåga till lärande som en individ utvecklar.

Sammanfattningsvis betraktas kunnande i ett ekokulturellt perspektiv som något som ständigt utvecklas och som bildar en helhet med sin tillämpning, där musikaliska aktiviteter förbinds med lek, skapande och improvisation, aktiviteter som inte är förutsägbara.

## Ekokulturell och relationell?

Hur passar då en ekokulturell ansats samman med det relationella perspektiv på lärande som blivit alltmer aktuellt i den pedagogiska forskningen? Som jag ser det så finns stora möjligheter att kombinera de två perspektiven. De har båda rötter i pragmatismen och i den symboliska interaktionismen i Meads efterföljd (Mead, 1934/1947; Blumer, 1986; von Wright, 2000).

von Wright (2000, s. 13) beskriver ett relationellt perspektiv som ett perspektiv där individens existens bestäms i relation till andra individers existens, de förutsätter varandra. I von Wrights relationella perspektiv är *intersubjektivitet* ett centralt begrepp. Intersubjektivitet skapas enligt von Wright i ögonblicket genom en ”kommunikativ process av meningsskapande” (s. 75). Intersubjektiviteten skapas och upprätthålls genom användandet av signifikanta gester och symboler (Mead, 1934/1947). von Wright delar Meads uppfattning att innebörden hos sådana tecken skapas i social interaktion. Ofta refererar von Wright (2000) till symboler som språk, men det finns många andra slag av symboler som kan upprätthålla och mediera intersubjektivitet. Musik utgör ett viktigt exempel på ett symbolsystem.

I Wells (1999) utvidgade perspektiv på medierande verktyg utgör konstnärliga uttrycksformer exempel på semiotisk mediering:

To these, we might also wish to add the various modes of artistic expression, such as dance, drama and musical performance. All these modes of representation are simultaneously means of communication and tools for thinking. (s. 320)

Det kan alltså inte anses meningsfullt att göra en radikal åtskillnad mellan verbal och icke-verbal kommunikation. När människor musicerar tillsammans, alltså ägnar sig åt *musicizing*, är det oftast fråga om det slags handling som Kenneth Gergen, refererad i Aspelin och Persson (2011), kallar *samhandling*. Lek är ett annat exempel på den form av intersubjektiv kommunikation som nämnts ovan.

Intersubjektivitet är i det relationella perspektivet (von Wright, 2000) oförsäglig och obestämd och blir därmed relevant för den beskrivna ekokul-

turella ansatsen, med sin karaktär av föränderlighet och osäkerhet. I en undervisningssituation sker lärande i mötet mellan lärare och elev i mellanrummet, ”the gap” som Biesta (2004) uttrycker det. Aspelin (2010) kallar mellanrummet ”in between” och menar att det är beläget någonstans mellan lärare och elev. Intersubjektivitet betyder enligt von Wright (2000) ”ett samförstånd i en samtidighet, d.v.s. att deltagarna i en interaktionssituation möts i kommunikationen och delar en verklighet som kommer till dem ur detta möte” (s. 75). Musicking kan ses som ett utmärkt konkret exempel på just sådant ”samförstånd i samtidighet”.

I musikaliska situationer är det inte alltid relevant att tänka i termer av lärare och elev. Ändå kan det relationella perspektivet fånga mycket av det som händer i mötet mellan aktörer i musikaliska situationer, i musicking.

## Att spela tillsammans

I detta avsnitt får vi i tre korta episoder från ett och samma musikpass möta musikhandledare, unga musikanter med funktionsnedsättning (brukare) och personliga assistenter i musikalisk interaktion under ett musikpass. Passet är ett av flera som videofilmades, under iakttagande av forskningsetiska regler.<sup>6</sup> Flera av musikhandledarna intervjuades, en del av projektet som dock inte redovisas i detta sammanhang.

### *Scenario*

Ledarna Johan och Gabor spelar gitarr respektive klarinett. Johan har en trådlös headmikrofon som gör att han kan röra sig fritt i rummet och hans akustiska gitarr är kopplad till ljudanläggningen. Alldeles i början av passet har ledare och deltagare testat att alla instrument hörs i högtalarna. Det musikaliska materialet består av Bob Dylans *Knockin' on Heavens Door*, nu med svensk text:

G                    D                    Am7                    Am7

*Knack, knack, knack på Rockebo*                    -

---

<sup>6</sup> Alla deltagare, eller i några fall vårdnadshavarna, undertecknade en blankett för medgivande om deltagande. Inga känsliga eller personliga uppgifter samlades in eller lagrades. Deltagarnas anonymitet, sekretess och integritet upprätthålls och deras namn har fingerats.

Johan är den av ledarna som tar mest initiativ under passet. Han håller fast vid samma ackordföljd genom hela sessionen, vilket gör det möjligt för en musikanter att bara använda två toner, exempelvis d och c. De olika ackorden har liksom tonerna färgkodning, men Johan refererar sparsamt till kodningen.

### *Orkestern*

Adam: synth, med två kvinnliga assistenter. Rullstol. Färgkodning.

Bill: sjunger i mikrofon. Rullstol. Ingen assistent.

Claus: Synthtrummor. Ingen assistent.

David: Spelar på tre brytarkontakter i färgerna röd, blå och grön (se figur 2 nedan). Rullstol. Den röda och den blå brytaren är fästad på var sin sida av huvudstödet. Den tredje gröna brytaren kan kontrolleras med foten, men används inte nu. En manlig assistent.

Evan: Munspel som han håller själv. En assistent håller mikrofonen.

Gene: Spelar på en brytare och hans kvinnliga assistent på den andra. En andra assistent sitter med, men är passiv.





Figur 2. Brytarkontakter i olika färger. Genom att trycka på en brytare kan olika händelser styras. I musikaliska sammanhang styr musikanten olika ackord eller toner som finns exempelvis på en synthesizer eller i en dator.

Deltagarna är placerade i halvcirkel tillsammans med sina personliga assistenter. Ett stycke in i musiken får de i tur och ordning spela eller sjunga solo tillsammans med Johan. Vi möter Adam, Bill och David.

## Adam

Johan sätter igång gitarrkompet och tar upp sången: *Knack, knack, knack på Rockebo*.

Johan: Ja det är bra, då kör vi, Adam och jag bara.

Adam har en assistent på var sida om sig. Assistenten till höger håller en mikrofon intill Adams mun. Hon nickar med huvudet i takt med musiken. Assistenten till vänster håller i Adams vänstra hand och styr den så att de tre tangenterna med färgkodning trycks ner i tur och ordning. Adam startar flera gånger sitt nynnade till Johans ackordbyten. Assistenten som håller mikrofonen torkar hans mun med en röd handduk. Adam tittar omväxlande på Johan och på mikrofonen. Han ägnar ingen uppmärksamhet åt sin vänstra hand som genom assistentens försorg trycker ner olika tangenter.

Johan: Jättebra, Adam!

Johans och Adams fasta ögonkontakt lägger tillsammans med det stadiga gitarrkompet en fast grund för deras samspel. Adam deltar i den musikaliska interaktionen genom att sjunga i mikrofonen och nynnars så att hans fraser startar i fas med Johans gitarrkomp. Den korta stunden av musikaliskt samspel avbryts när assistenten som håller mikrofonen torkar Adams mun. Därmed signalerar hon, kanske omedvetet, att musiken kommer i andra hand och omsorgen främst. Därmed avbröts den musikaliska interaktion som i början skapades när hon nickade i takt med musiken och hade ögonkontakt med Adam.

Adam styr inte alls sin vänstra hand, utan denna blir till ett redskap för assistenten att trycka ner tangenterna med. Intrycket är att assistenten är ganska angelägen om att följa färgkodningen så att de korrekta tonerna blir spelade på synthen.

Johans omedelbara verbala respons ”Jättebra, Adam!” bekräftar att den korta solosekvensen var en samhandling. Alla deltagare har sin uppmärksamhet riktad mot Adam och Johan. Johans respons uppfattas inte bara av Adam utan även av övriga deltagare, Adams assistenter inkluderade. Musicking i den korta sekvensen som Adams soloinpass representerar kan därmed sägas ske inte bara mellan Adam, Johan och Adams assistenter utan finns också i form av en samhandling i hela gruppen.

## **Bill**

Det är nu Bills tur att göra ett soloinpass.

Johan: Bill!

– Knack, knack, knack på Rockebo, sjunger Bill i mikrofonen.

– Knack, knack, knack på Rockebo.

– Yeah! nynnars Johan.

Johan lägger nu till en andrastämma och Bill hänger på:

– ooh – ooh - ooh

De nynnar stämman tillsammans två gånger. Under hela Bills korta soloinpass har Johan och Bill ögonkontakt. Johans gitarrkomp ligger hela tiden som ett envist ostinato. Bill sjunger mer och mer rytmiskt och stadigt för varje repris.

Johan avslutar solot:

– Bra!

Bills och Johans stadiga ögonkontakt bidrar till att vidmakthålla samspelet i händelseförloppet. Johans ”Yeah!” innebär på samma gång en musikalisk och en verbal respons som följs av en invitation att fortsätta att göra något oväntat. Bill hakar på den nya stämman och de båda jammrar ett par repriser innan Bills solo avslutas genom att Johan ger positiv uppskattning. Precis som i Adams fall signaleras då att musicerandet är en samhandling där hela gruppen deltar.

## David

David har väntat på att det ska bli hans tur att spela solo tillsammans med Johan. Hans assistent sitter bredvid och håller två trumstockar i höger hand. Tidigare, när hela gruppen spelade tillsammans, placerade han stockarna på Davids stol och markerade pulsen på stolens armstöd.

Johan: Och David och jag då.

Nu är det Davids tur att spela solo med Johan. David spelar med sina två huvudbrytare.

– Blått – rött, instruerar Johan nästan som en sång, blått – rött.

David vrider på huvudet och spelar på sina två brytare i den ordning Johan instruerar. Han engagerar hela kroppen för att utföra den huvudvridning som krävs för att styra de två brytarna på huvudstödet.

– Jättebra David, säger Johan.

Exemplet visar hur Johan, David och assistenten först samspelar i en liten improviserad trio. Genom att hålla pulsen på Davids armstöd blir assistenten medmusikant. När det blir dags för Davids korta soloinpass spelar assistenten inte med längre utan överlåter åt David att sköta spelandet på egen hand. Därmed lämnar han plats för den musikaliska interaktionen mellan David och Johan.

Johan vet hur ansträngande det är för David att vrida huvudet för att styra brytarna på huvudstödet och anpassar därför längden på soloinpasset så att David inte ska bli för trött i musklerna. Hans yttrande ”jättebra David” ger David bekräftelse både på att han klarat av att styra brytarna och på deras musikaliska interaktion.

Assistenten visar att han tar musicerandet och David på allvar när han först spelar med i ensemblen och sedan låter David spela på egen hand utan att ingripa eller hjälpa till. Därigenom lämnar han interaktionen åt Johan och David utan att lägga sig i.

## **Gabor**

Alla deltagare får sin chans att spela solo med Johan. Sist ut är den andre musikhandledaren, Gabor, som avslutar sessionen med ett klarinetsolo. Han spelar ganska länge med slutna ögon. Alla deltagare lyssnar uppmärksamt.

## **Diskussion**

De ovan gestaltade musikaliska samspelen är exempel på *musicizing* (Small, 1998), en aktivitet där samspelen dessutom framstår som autentiskt. Med detta menar jag att alla deltagare – musikhandledare, deltagare och assistenter – musicerar ”på riktigt”, dvs. utan att göra sig till, utan att framställa sig själva på det ena eller andra viset. Johan spelar sitt bästa gitarrkomp när han leder musikpasset, anpassat för att vara tydligt och stadigt. När Gabor spelar med slutna ögon visar han att hans klarinetsolo innebär ett estetiskt ögonblick även för honom. Autenticiteten i en interaktion är, menar jag, en viktig och kanske ofta förbisedd konsekvens, också i relationella perspektiv. Det estetiska innehållet i det ovan relaterade musikpasset skapas i en intersubjektivitet (von Wright, 2000) som vidmakthålls genom användning av i

första hand musikaliska symboler. Några exempel av olika slag på sådana signifikanta musikaliska symboler är puls, melodi, ackordföljd, turordning, samspel, färgkodning. Även intentionen att spela tillsammans innefattar en sådan signifikant symbol och därför är det faktum att handledarna deltar med sin musikaliska kompetens av stor betydelse för interaktionen.

Om vi ser musicerandet som en form av lek (Nilsson, 2002) innebär detta att alla deltagare i gruppen tillsammans måste navigera i det musikaliska mellanrum där oväntade och kanske rentav slumpartade händelser sker. I mellanrummet, "the gap" (Biesta, 2004), "in between" (Aspelin, 2010), kan vi, precis som i lek aldrig i förväg veta hur utfallet kommer att bli (Huizinga, 1955; Caillois, 1961; Nilsson, 2002). Denna uppfattning omfattas även av von Wright (2000): "Genuina mänskliga möten kan inte förutbestämmas, de är både kreativa och obestämda." (s. 202).

Låten *Knack knack på Rockebo* varade utan avbrott i drygt 30 minuter. Samma ackordslinga spelades om och om igen: G – D – am – am. Vid en intervju med en annan handledare på kursen hävdade denne bestämt att det var "riktigt roligt att spela samma ackordslinga i trekvart". Ett av de viktigare inslagen i flow (Csikszentmihalyi, 1992) handlar om individens känsla av att tiden upphör. Som jag tolkar ovanstående beskrivna musikpass underlättade det deltagarnas upplevelser av flow.

När Adams assistent trycker på de "rätta" tangenterna med hans hand relaterar hon inte till Adam utan till det tänkta musikaliska förloppet och i viss mån till Johan. Detta leder till att hon egentligen inte deltar i den musikaliska interaktionen som i första hand sker i samspelet mellan Johan och Adam. Deras intersubjektivitet skapas i ögonblicket genom Johans gitarrkomp och Adams nynnande. Adams andra assistent deltar till en början genom att nicka i takt med musiken men lämnar musicerandet när hennes omsorgsimpuls tar över och hon torkar Adams mun. Båda dessa beteenden hindrar, som jag tolkar skeendet, flow från att uppstå, eftersom de bryter flödet av handlingar.

En annan viktig aspekt av flowbegreppet utgörs av flowkanalen (Csikszentmihalyi, 1992). Johan styr musicerandet så att varje deltagare får möjlighet att uppnå den balans mellan utmaning och färdighet som ökar

möjligheten att landa i den kanal där *flow* lättare kan upplevas. Det ekokulturella perspektiv som presenterats ovan innebär ett lärande som sker i ständig rörelse och utveckling och i interaktion med andra. Vygotskij beskriver närmaste utvecklingszonen som avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam, utan stöd, och vad han/hon kan prestera ”under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater” (Vygotskij, 1978; Säljö 2005). Det är tänkbart att deltagaren i en asymmetrisk musikalisk interaktion med hjälp av handledare eller övriga gruppmedlemmar blir i stånd att antingen öka sin kompetens eller anpassa utmaningen så att han eller hon kan landa i flowkanalen (se fig. 1). För att lärandet ska fungera på ett bra sätt krävs att deltagaren får musicera på den nivå han/hon befinner sig musikaliskt och motoriskt och samtidigt inspireras att höja utmaningen. Johans sätt att leda den musikaliska interaktionen är ett exempel som visar på att detta är möjligt. Vi såg hur David spelade med sina brytkontakter och bytte ackord i samspel med Johan. Genom att spela pulsen på stolens armstöd hittade Davids assistent ett väl fungerande sätt att fungera som medmusikant och att delta i pågående musicering. Assistentens interaktion skedde här på musikaliska villkor och grundades inte i förmenta omsorgshandlingar. Bill som gärna sjunger blev utmanad att sjunga en andrastämma till sången. Sammanfattningsvis vill jag påstå att Johans och Gabors utformning av musikpasset ökade deltagarnas möjlighet att uppleva flow.

## Avslutande kommentar

Att lyssna på musik och att själv spela musik är inte samma sak. Som lyssnare hänvisas vi till något som någon annan gjort. När vi själva utövar musik innebär detta en ökad grad av delaktighet, något som också kan relateras till yttrandefrihet och demokrati (Nilsson, 2011b). Genom att musicera tillsammans med andra som är mera kunniga och erfarna kan vi utveckla vår kunskap. Detta sker genom att man tar efter och anpassar sig till övriga i gruppen, men också genom att man själv tillför gruppen sitt kunnande. I ett relationellt och ekokulturellt perspektiv lär sig alla som deltar i musikalisk interaktion genom att de musikaliska händelserna skapas i en upprätthållen intersubjektivitet. Musicering i den form som beskrivits ovan innebär ”samsförstånd i en samtidighet” som von Wright (2000, s. 75) talar om. Vi såg tidigare hur Johan följsamt anpassade sina musikaliska handlingar efter del-

tagarnas olika förutsättningar. Allt skedde i musikalisk handling, i något som von Wright med ett lån från Hans Joas kallar ”praktisk intersubjektivitet” (s. 77).

Man kan tänka sig olika motiv till att musicera, olika mål med musicerandet. I en situation som den beskrivna måste musikantens motiv vara styrande. Problem kan uppstå om handledaren, assistenten eller den vuxne ensidigt tänker att målet med att utöva musik är att nå ett visst mål, t.ex. ”att göra rätt” som vi såg i exemplet med Adam. Detta kan leda till att musikanten intar en mera passiv roll. En annan problematik kan uppstå när en omsorgsdiskurs dominerar musicerandet och överskuggar det musikaliska skeendet. Det senare illustreras i episoden där Adams assistent torkar Adams mun mitt i den musikaliska interaktionen – som därmed får en underordnad roll i skeendet.

I ett demokratiskt perspektiv är det inte tillräckligt att man får möjlighet att delta i estetiska aktiviteter, alla har även rätt att lära sig mera, exempelvis att spela musik som i vårt fall (Nilsson, 2011b). När en omsorgsdiskurs dominerar estetiska aktiviteter finns en risk att det pedagogiska och det estetiska innehållet vattnas ur.

## Referenser

- Ahlgren, I. (1990). T-språk och S-språk i inlärningsperspektiv. *Nordisk tidskrift för dövundervisningen*(4). 116-121.
- Aspelin, J. (2010). What really matters is between: Understanding the focal point of education from an inter-human perspective. *Education Inquiry*, 1(2, June 2010), 127-136.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Bateson, G. (1987). A theory of play and fantasy. In *Steps to an ecology of mind*. New York: Jason Aronson. 183-198.
- Biesta, G. (2004). "Mind the Gap! Communication and the Educational Relation". I C. Bingham & A. Sidorkin (Eds.) *No Education without relation*. New York: Peter Lang Pub. Inc. 11-22
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interaction. Perspective and method*. London: University of California Press.
- Caillois, R. (1961). *Man, Play and Games*. New York: The Free Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow: den optimala upplevelsens psykologi*. New York: Harper & Row.
- Dale, E. L. (2009). Lärande och utveckling i lek och undervisning. I I. Bråten (Red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. 33-59
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens*. USA: Beacon Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, G.H. (1934/1947) *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nilsson, B. (2002). "Jag kan göra hundra låtar". *Barns musikskapande med digitala verktyg*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Nilsson, B. (2011a). Unga populärmusik och skola. I C. Ericsson & M. Lindgren (red.) *Perspektiv på populärmusik och skola*. Lund: Studentlitteratur. 83-104
- Nilsson, B. (2011b) Yttrandefrihet genom musik – estetiska uttrycksformer i ett vidgat inkluderingsbegrepp. *Specialpedagogisk tidskrift – att undervisa* (3) 6-9.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Routledge.
- Qvarsell, B. (1998). Ny värld, nya barn, nya arenor? Om barnen, pedagogiken och IT. *Human IT* (4). Tillgänglig: [<http://etjanst.hb.se/bhs/ith/humanit.htm>]
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Hanover, N H: University Press of New England



- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Nordstedts.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*.  
New York: Cambridge University Press.
- von Wright, M. (2000) *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.