

NORMER I SAMBAND MED BARNKONSERT

Ylva Holmberg och Camilla Löf



Utveckling pågår

Normer i samband med barnkonsert

Ylva Holmberg och Camilla Löf, september 2017

Innehållsförteckning

Bakgrund	4
<i>Syfte och frågeställningar</i>	4
Tidigare forskning och teoretiska resurser	5
<i>Normer, normkritik och intersektionalitet</i>	5
Genus, normer och musik	6
Barn och musiker som aktörer	6
<i>Pedagogisk kontext</i>	7
Musikpedagogik i förskola	7
Musikpedagogik i skola	8
<i>Kritisk-konstruktiv didaktik</i>	10
Metod	11
<i>Urval – beskrivning av de tre akterna</i>	11
Rep och randigt	11
Resor över vatten	11
Trumattack	11
<i>Genomförande</i>	12
Observationer av föreställningar	12
Samtal/intervjuer med barn och musiker	12
<i>Reflexiv analys</i>	13
"Clean gaze" – omotiverat seende	14
<i>Etiska dimensioner</i>	14
Resultat	16
<i>Normer rörande den pedagogiska kontexten</i>	16
Konsert som avbrott i en inrutad vardag	16
Alternativa vuxna	18
Innehållets anpassning till barngruppen	19
<i>Normer som framträder i interaktion i barnkonsert – samspel och motstånd</i>	22
Musiker och barn i samspel	22
Musikers möte med motstånd	24
<i>Normer om vad barn bör veta i samband med musik och konsert</i>	27
Mötet med instrument	27
Musikteoretiska begrepp som får barn att uppleva och förstå	28
<i>Normer om vi och dom</i>	30

Vi är alla olika	30
Musikerna som förebilder och bärare av olikheter	31
Sammanfattning och framåtblickande	33
<i>Normer som framträder i samband med barnkonsert</i>	33
<i>Framåtblick</i>	35
Referenser	36
Länkar	38

Bakgrund

UNGA Musik i Syd är en del av Musik i Syds verksamhet med särskilt fokus på barn och ungdomsverksamhet. Målgruppen har möjlighet att ta del av ett stort antal musikupplevelser under varje läsår. I huvudsak är det förskollärare och lärare som beställer in akterna till barnen på förskolor och skolor. På ett övergripande plan har UNGA Musik i Syd två uppdrag. Det ena är att ”i samarbete med musiker och kulturaktörer, samla och presentera ett så varierat musikutbud som möjligt”. Det andra uppdraget är att ”entusiasmera unga människor att själva musicera” (Unga Musik i Syds utbudskatalog, Ht-17 och Vt-18). Det är ett kulturpolitiskt uppdrag och en del av en aktiv kulturpolitik med målet att göra levande musik tillgänglig även utanför de större städerna. På så vis vill verksamheten underlätta för alla intresserade att uppleva musik, dans eller musikdramatik, som publik eller som utövare. Det är således *musikupplevelsen* som är i fokus i det utbud som erbjuds barn och unga varje år (musikisyd.se).

Under de senaste åren har organisationen satsat på att förstå sin verksamhet utifrån ett normkritiskt perspektiv. Detta har gjorts bland annat genom att utforma akter i utbudet som har detta specifika fokus, samt genom fortbildning av personal. I en förstudie om normer i UNGA Musik i Syds utbudskatalog (Holmberg & Löf, 2016), fokuseras just hur sociala kategorier som exempelvis genus och ålder representeras i text och bild. Inom ramen för den studien kunde det tolkas som att barn i förskola och skola gav uttryck för en önskan om att ta del av föreställningar som erbjöd något annat än det de är vana vid. Barnen fokuserar med andra ord också upplevelsen, och då gärna upplevelser som inbjuder till aktivitet. Pedagogerna, det vill säga de som är beställare av de föreställningar som UNGA Musik i Syd erbjuder, gav dock i samma studie uttryck för en stark önskan att *utöver* själva upplevelsen av konserten, också kunna arbeta vidare med innehållet i den vardagliga verksamheten (a.a.). Det var framförallt innehåll som associerades till den del av läroplanen som handlar om normer och värden som de intresserade sig för.

Mot denna bakgrund, att förskolor och skolor väljer akter efter innehåll, blir det viktigt att förstå vilka normer som genomsyrar såväl innehållet i akterna som mötet mellan musiker och barn. Föreliggande uppdrag betonar just detta: normer i samband med barnkonserter.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att synliggöra och analysera vilka normer som framträder i samband med barnkonsert.

De *frågeställningar* som fördjupats är:

- Hur ser interaktionen ut mellan musikerna och barnen?
- Hur resonerar musikerna om sina respektive barnkonserter?
- Hur resonerar barnen om den besökta barnkonserten?

Tidigare forskning och teoretiska resurser

Det karaktäristiska med en normkritisk ansats är strävan efter att förstå hur och varför normer uppstår, för att på så vis kunna bryta mot normer som uppfattas som begränsande. Den normkritiska analysen kan emellertid göras utifrån olika teoretiska perspektiv. Den kritiska utgångspunkten är dock given. Vi har för denna studie valt kombinera genus- och barndomsteori samt teori om kritisk konstruktiv didaktik.

I detta avsnitt presenterar vi de teoretiska resurserna och gör några nedslag i tidigare forskning för att visa vad hur diskussionen ser ut inom de fält som studien spänner över – musik, pedagogik och normer.

Normer, normkritik och intersektionalitet

En norm brukar ofta liknas vid en oskriven regel, en slags definition av vad som uppfattas som "normalt" i ett visst sammanhang. Ja, vi sätter "normalt" inom citationstecken eftersom vi på så vis vill markera att normer inte är fasta och givna, utan de skapas och omskapas i sociala sammanhang (Butler, 2007). Det är alltså vi människor som konstruerar och upprätthåller normer – eller bryter mot dem.

Normer *görs* med andra ord av aktörer (barn, unga och vuxna) i olika sociala praktiker: förskolan, skolan och i kulturskolan, likväl som i den verksamhet som UNGA Musik i Syd bedriver. Samtidigt menar Martinsson och Reimers (2008) att institutioner i sig bärs upp av normer, som vi alla skolas in i. Sammantaget kan görandet av normer inom och av verksamheter beskrivas som ett samspel mellan å ena sidan institutionens normer och å andra sidan aktörers ständiga arbete med att anpassa sig till, etablera, upprätthålla och bryta mot de normer som omfattas av sitt specifika sammanhang (se också Dolk, 2013; Eidevald, 2009; Evaldsson, 2007; och Hellman, 2010).

Forskning om kön i en pedagogisk kontext är omfattande och studierna speglar ett skifte i förståelsen av kön – från en särskilnad av pojkar och flickor under 1990-talet, till ett mer problematiserande av kön, identitet och subjektspositioner (Löf & Tallberg Broman, kommande; Lenz Taguchi, Bodén & Ohrlander, 2011). Detta skifte syns även tydligt i studiernas utgångspunkter, metodval – och i resultaten (se kritisk diskussion kring detta i tex Evaldsson, 2007).

Idag domineras forskningen om genus och normer (inte enbart i förskolans och skolans kontext utan mer generellt) av ett intersektionellt perspektiv, där sociala kategorier som kön, klass, etnicitet, funktion och ålder, förstås som komplext sammanvävda. Med en sådan förståelse går det inte att tala om enskilda kategorier som avgörande för en persons identitet eller handlingar. Thorne (2005, jfr Goodwin, 2006 och Stokoe & Smithson, 2001) poängterar dock att olika kategorier görs olika mycket gällande i olika sammanhang.

Genom att analysera de normer som framträder i interaktionen kan vi också förstå de processer som skapar utanförskap och "annorlundaskap". Arbete med att synliggöra normer är dock inte oproblematiserat. Den ständigt självkritiska och ifrågasättande blicken på sig själv och sin verksamhet kan upplevas frustrerande och svårt (Söderman & Löf,

2010), i synnerhet när arbetet strävar mot mål som till exempel "genusmedvetenhet". Inom ramen för medvetenheten ryms en förväntan på att se, förstå och handla "rätt" i olika situationer, vilken kan vara alltför krävande i en verksamhet där så många människor ingår i så många olika relationer under en dag. Risken är då att försöken till förändring ses som ett misslyckande och riskerar att läggas ned.

Genus, normer och musik

Vi har inte för avsikt att här breda ut texten om tidigare forskning inom området, men vill lyfta fram att detta är ett omfattande forskningsfält. Flertalet studier visar emellertid att just genus är en central faktor vad gäller barns och ungas relation till musik och instrument (se t.ex. Abeles, 2009; Borgström Källén, 2014; Björck, 2011). Instrument används som markörer för kön och sexualitet (se även Abeles, 2009; Wiedenfeld, 2012; Wrape, Dittloff & Callahan, 2016). Exempelvis är gitarr och trummor instrument som associeras till maskulinitet, medan flöjt är mer feminint kodat. Betonandet av vissa band som "tjejband" snarare än "rockband" eller "punkband" betonar också en från den maskulinitetsnorm som råder inom musikbranschen. När pojkar och män spelar markerar genre och stil, när flickor eller kvinnor spelar blir könet det enda som behöver understrykas.

Genom att dra nytta av, eller ta avstånd ifrån olika musikgenres eller musikinstrument kan alltså barn och unga (och vuxna med för den delen) sägas göra både kön, sexualitet och ålder. I detta finns en uppenbar likvärdighetsproblematik, då alla barn och unga inte känner sig bekväma med att spela instrument som positionerar dem socialt på ett sätt som de inte önskar, vågar eller tillåts. I sammanhanget framstår förebilder som betydelsefull, men strukturerna är seglivade. Trots att Green (1997) redan under 1990-talet visade att flickor som har kvinnliga förebilder som bryter normer för såväl kön som musicerande väljer att spela instrument som uppfattas som markörer för maskulinitet, tycks könsmönstren leva kvar (Bergman, 2009; Björck, 2011; Wiedenfeld, 2012; Wrape, Dittloff & Callahan, 2016).

Även om de flesta av dessa studier som vi lyft fram här berör frågor om kön och könsidentitet (se tex Abeles, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014) finns anledning att anta att samma tankefigur är applicerbar även på andra kategorier, och att det även finns behov av förebilder som bryter mot normer om etnicitet, ålder, funktion i relation till musik. På så vis kan de etablerade normerna kompletteras med flera tänkbara sätt att vara och resonera, barn kan dra nytta av mångfalden av diskurser för att kunna inta olika positioner och variera sitt sätt att vara.

Barn och musiker som aktörer

Det kritiska perspektivet handlar i detta sammanhang om att se samband i analysen och förklara hur den starkaste logiken prövas, utmanas och bryts av de inblandade aktörerna. Aktörsperspektivet är med andra ord centralt för vår förståelse av interaktionen i de valda konserterna. Normer upprätthålls och (re)konstrueras genom samspel mellan sociala strukturer och sociala aktörer.

Det finns en ömsesidig reglering dessa "krafter" emellan: Aktörer är delvis begränsade utifrån på förhand tilldelade positioner i den sociala praktiken. Särskilt tydligt kan normer om ålder sägas vara begränsande barns och ungdomars aktörskap. Krekula, Närvänen & Näsman (2005) menar att just ålder är den minst ifrågasatta maktordningen i samhället. (se även Mayall, 2002; Qvortrup, 2005). Barn tillskrivs dessutom ofta särskilda egenskaper beroende på hur gamla de är, trots en utbredd diskussion om att barn är individer som inte kan förstås med universella förklaringsmodeller (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010).

Barns aktörskap ska dock inte förstås som helt låst till förutbestämda positioner. Betonandet av aktörskapet tillskriver nämligen människor möjligheten att förändra sina villkor, dock i olika omfattning beroende på sammanhanget och de normer som råder i den specifika praktiken. Barn är med andra ord inte är passiva mottagare av "vuxenvärldens" normer (Corsaro, 2005; Evaldsson, 2007; Löf, 2011). Barn är aktörer, som deltar i samma värld och är i hög grad delaktiga i konstruktionen av normer och värden. Exempelen på detta är flera. Bland annat visar Löf (2011) i sin avhandling hur barn drar nytta av normer för att göra ålder, och Dolk (2013) synliggör hur barn gör motstånd mot – och tar avstånd från normer.

Mot denna bakgrund framstår det som viktigt att beakta ålder och generation som marginaliserad kategori i samhället, utan att barn och unga generaliseras och stigmatiseras som offer för samhälleliga omständigheter.

Pedagogisk kontext

I en historisk tillbakablick kan vi se hur musik i *förskolor* har legitimerats som uppfostringsmedel, som kommunikation, som lärande och sist men inte minst musik som barns rättigheter (Holmberg, 2013). UNGA Musik i Syd vänder sig bland annat till såväl förskolor som skolor vilka bland annat kan ha stöd av FN:s barnkonvention där man slår fast att barns rätt till skapande och att delta i det kulturella och konstnärliga livet (FN:s konvention om barns rättigheter, artikel 31).

Föreliggande studie fokuserar konserter som vänder sig till förskolebarn eller skolbarn. Det är företrädesvis främst musiker snarare än pedagoger som genomför akterna. Konserterna befinner sig dock i en skärningspunkt mellan den pedagogiska kontexten och den konstnärliga. Akterna som vi följt spelas i förskola/skola av företrädesvis musiker vilket gör det intressant att också ställa i relation till någon tidigare forskning (om än inte på något vis heltäckande) rörande musikpedagogik.

Musikpedagogik i förskola

Förskollärare fokuserar traditionellt sett mer på "görandet", aktiviteten i sig och mindre på innehållet eller lärandeobjektet, alltså vad- och varför- frågorna (Pramling och Pramling Samuelsson, 2009). Studien visar att den dominerande diskursen handlar om det estetiska innehållsområdet relaterat till "att barn ska ha roligt, koppla av och lära sig något annat än det estetiska" (ibid, s 45). Det är ett lustfyllt avbrott där barn kan hämta

kraft och inspiration. Pramling och Pramling Samuelson (2009, s 243) utvecklar detta och lyfter att det tematiska arbetssättet fortfarande är en värdefull praktik, men att det inom ett tema alltid finns något specifikt som kan fokuseras.

Still (2011) visar hur musiken på de förskolor hon besökt används för att utveckla språk och social förmåga snarare än musikaliskt kunnande. Still lyfter att pedagogerna i högre utsträckning bland annat skulle kunna rikta barnens uppmärksamhet mot musikens grundelement. Still lyfter också fram att pedagogerna genom traditionella sånger förmedlar ett kulturarv, men att de också sjunger nyare sånger. I samband med instrumentspel lyfter Still fram hur pedagogerna fokuserar både på instrumenthantering och på instrumentkännedom.

Även Holmberg (2014) visar i sin studie att musiken ofta får vara medel för annat lärande så som exempelvis socialisation, språk och matematik. Studien visar också att förskollärare lägger energi på att "fånga" barnen på olika sätt, exempelvis genom bilder och rekvisita, genom att förändra tonart, samt genom olika ljud på synten. Holmberg lyfter fram rumsliga aspekter för iscensättning av musikstunder, där sittande i cirkelform är den vanligast förekommande. På de tre förskolorna som studien genomfördes tycks det som att det på en av förskolorna är flickorna som "äger" rummet medan det på den andra förskolan är pojkarna som i samband med musik "äger" rummet. I studien framkommer att det i förskolans verksamhet finns fokus på lärande i (musik: mål) och med musik (musik: medel), snarare än om (musik: mål) och genom (musik: medel) musik. Holmberg (2014) beskriver musikstunders aktörer, barnen, pedagogerna och musiken (om än inte intentionell så ändå med kraft att fånga och forma musikstunder) som spelare med differentierat aktörskap igång-, sam-, med-, och motspelare.

Tidigare forskning rörande musikpedagogik och förskola fokuserar med andra ord aktiviteter i förskolemiljö, pedagoger snarare än musiker och musikstunder snarare än konserter. Denna studie kan därför bidra till en alternativ ingång och annat fokus än tidigare studier i ämnet.

Musikpedagogik i skola

Musikpedagogiska studier inom *skola* finns det en hel del av, vi gör några nedslag här. Lindgren (2006) identifierar i sin doktorsavhandling fem diskurser när det gäller att skapa legitimitet kring estetiska aktiviteter i skolan. Det handlar om estetisk verksamhet som *kompensation* för brister utifrån specifika behov. Det finns en diskurs om estetisk verksamhet som en *lustfylld* aktivitet där ämnen ställs mot varandra och musikämnet framställs som "roligare än matte" och estetiska ämnen som "dom frigörande ämnena, i kontrast till "dom andra ämnena" (a.a, s 138). Det finns också en syn på estetiska verksamhet som något som skapar *balans* då teoretiskt arbete integreras med praktiskt estetiskt arbete. Det finns en diskurs om estetisk verksamhet som *fostrande* där elever med dåligt självförtroende och inte tillräckligt ödmjuka kan ges möjlighet att "bli bättre människor" med hjälp av skolans estetiska verksamhet" (s. 138).

Estetisk verksamhet som *förstärkning* är också något som återfinns där retoriken byggs upp ”kring barn med olika typer av inlärningsproblem och/eller motoriska problem, vilka förväntas prestera normala skolresultat vid mer tid till estetisk verksamhet. I samtal med lärare och skolledare skriver Lindgren att en normal skola ställs mot en icke-normal utifrån:

en retorik kring teoretisk/praktisk, rolig/tråkig och ämnesseparerad/ämnesintegrerad. Mot bakgrund av denna generella bild av skolan beskrivs även barn i generaliserande termer: Barn ses som splittrade; flyktingbarn tillskrivs ett extra stort behov av estetisk verksamhet; fritidspedagoger värnar om ”det estetiska”. I de utsagor där en specifik individ nämns, får uttalandet en funktion av att stärka rimligheten i ett påstående om en grupp individer (Lindgren, s 138).

Lindgren skriver också om konstruktion av legitimitet kring lärarens estetiska kompetens, hon lyfter fram fem olika ”läraren som...”. Läraren som *vuxen deltagare* (som deltar på samma villkor som barnen) uppnår sin legitimitet genom att vara äldre och mer kunnig till skillnad från läraren som uppnår legitimitet genom att vara mer kunnig än barnen. ”Den vuxne” har inga ämnesmässiga krav på sig, att våga visa sin egen okunskap framställs som en god pedagogisk egenskap (a.a, s 140).

Läraren som *terapeutisk pedagog* bygger på omsorg om barnen. Läraren som icke teoretiker bygger på diskursen om balansen mellan teoretisk och praktisk-estetisk verksamhet. Vissa ämnen ses som teoretiska och vissa som praktisk-estetiska. Läraren som ämnesexpert ”tillskriver sig själv gedigna ämneskunskaper. Läraren som konstnär legitimeras genom konstruktionen av sig själv och eleverna som autonoma och fria i sitt förhållande till skolans normer och regler. Lindgren (2006) lyfter också fram att det

tas för givet att barnen ska ”ha roligt” i samband med estetiska aktiviteter, då skolans övriga (”teoretiska”) verksamhet ses som mindre ”rolig”. Det funktionella fokuseras på görandet inom respektive ämne, görande i form av vissa specifika aktiviteter: sjunga sånger, spela. (Lindgren, 2006, s 140)

Bergman (2009) visar i sin etnografiska studie hur musik är en viktig del för skapandet av ungdomars identitet. I musiklekar presenterar dem sig själva och blir bekräftade som individer. Musiken används också för att förändra eller bekräfta känslotillstånd vilket kan leda till ökad självförståelse. Musiken som de använder för att uttrycka identitet står i relation till den sociala och kulturella kontext som ungdomen relaterar till i en specifik situation. Att kunna spela ett instrument är inte enbart en fråga om att ha rätta färdigheter för situationen. Det kräver också ”görande av maskulinitet på ett hegemoniskt sätt.

Houmann (2010) belyser i sin avhandling musiklekäres handlingsutrymme. Resultatet visar att musiklekäres handlingsutrymme görs genom ett ständigt samspel mellan å ena sidan lärarens egna förväntningar och kunskaper och å andra sidan de förutsättningar och begränsningar som omfattar skolan som institution. Likheterna i lärarens villkor är på många sätt desamma som i resonemanget ovan om barn och musiker som aktörer. Handlingsutrymmet är dock olika för de olika yrkesgrupperna – den frilansande musikern

behöver givetvis förhålla sig till förskolans eller skolans normer, men handlingsutrymmet villkoras inte därav.

Westvall och Carson (2014) belyser musikundervisningen utifrån ett interkulturellt perspektiv och menar att skolans musikundervisning behöver förhålla sig mer aktivt till samhället såsom det ser ut idag. De menar att musikundervisningen i alltför låg utsträckning utmanar det "välkända", vilket gör att barn och unga går miste om en kulturell, musikalisk mångfald och den möjliga hybriditet som kan uppstå i mötet mellan olika musiktraditioner.

Kritisk-konstruktiv didaktik

Begreppet "*kritisk*" i kritisk-konstruktiv synliggör ett kunskapsintresse, där didaktiken är orienterad mot målet att ge alla möjlighet att "øge deres selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne i alle livets henseender" (Klafki, 2005, s 108). I föreliggande studie är den kritisk-konstruktiva teorin intressant i relation till konserternas både innehåll och genomförande. I studien inkluderas det kritiska främst genom att det normkritiska ses som en teoretisk resurs. *Konstruktiv* i kritisk-konstruktiv, visar praktikinriktningen, dess förhållande till praktiken för att "handla, forma och förändra" (Klafki, 2005, s 108).

Konstruktiv står också för ett "modellutkast för en möjlig praktik, genomtänkta idéer för en förändrad och förändrande praktik" Klafki (2009, s 220). Även om studiens primära kunskapsintresse inte handlar om självbestämmande, medbestämmande och solidaritet bjuder studiens syfte, att synliggöra och analysera vilka normer som framträder i samband med barnkonsert, in till att också öppna upp för en "möjlig verklighet" (Nielsen, 1997, s 163). Annorlunda uttryckt: En kritisk konstruktiv analys erbjuder sätt att studera hur vi konstruerar vår förståelse av världen och därefter ger förslag på hur praktiker kan förändras.

Metod

I detta avsnitt beskrivs urval av akter, hur studien genomförts, analysförfaranden och etiska överväganden.

Urval – beskrivning av de tre akterna

Tre akter, *Rep och randigt*, *Resor över vatten* och *Trumattack*, har valts ut i samråd med UNGA Musik i Syd. Variation gällande barnens ålder, två av akterna, *Rep och randigt* samt *Resor över vatten* vänder sig till barn i förskoleålder, en av akterna, *Trumattack* vänder sig till barn i skolålder. Variation gällande genre, en av akterna är rytmikinspirerad (*Rep och randigt*), i en av akterna möter västerländsk musik österländsk (*Resor över vatten*) och i en av akterna samspekar slagverkare med bakgrund i olika musiktraditioner (*Trumattack*). I sin utbudskatalog presenterar UNGA Musik i Syd de tre akterna på följande sätt:

Rep och randigt

”Med bas, fiol, rörelse och snören leker Åsa och Petter fram en föreställning som alla kan förstå, oavsett vilket språk man talar. Snörena förvandlas till flygplan, badbaljor, instrument och mycket annat – det är som trolleri fast på riktigt! Vi får uppleva stora och små känslor, lekfull folkmusik, randiga sånger samt en och annan känd melodi”

(<http://www.musikisyd.se/unga/utbud-forskolaskola/rep-och-randigt/>).

Resor över vatten

”Resor över vatten är ett tvåspråkigt arabiskt-svenskt äventyr och en virvlande båtfärd. Skutan styrs av oudspelaren Ali Saba och klarinettisten Natalie Eriksson. Tillsammans väver de samman västerländska och österländska toner i äldre och nyskriven konstmusik. Berättelsen kretsar kring Nalle som på turné i Skåne lämnat sin egen trygga famn i Malmö Symfoniorkester på Malmö Live. Här färdas han över stora, öppna hav och funderar på vad ett hemma egentligen är och hur det känns att komma till ett nytt och främmande land. Barnen tar med sig egna nallar och kan följa med MSO-Nalle till havs. Nallesången i föreställningen är Gullan Bornemarks klassiker och sjungs här både på svenska och arabiska”

(<http://www.musikisyd.se/unga/utbud-forskolaskola/resor-over-vatten/>).

Trumattack

”Lektion pågår. Det knackar på dörren. In flyger två slagverkare med djembe, darbuka, daf, pandeiro, congas, batá, timbales eller bombo leguero. Med västafrikanska, arabiska, persiska, västerländska eller latinamerikanska rytmer visar de olika ursprung och stilar. Sedan är det elevernas tur!”

(<https://www.youtube.com/watch?v=MyqJcieTeLs&index=9&list=PL3bq1VRKPGDbPU8BuOGEL6UIFt3oaSKfD>)

”Trumattack! är en del av ett normkritiskt utvecklingsarbete på UNGA Musik i Syd. Här lägger vi extra krut på att nå musiker och publik som vi som institution inte nått

tidigare. Projektet startade i januari 2016 med en audition där musiker från andra länder och med olika musikaliska traditioner uppmuntrades att delta. /---/ Att få mer jämställda och representativa musikföreställningar för barn och unga, är en målsättning med Trumattack. Vi vill skapa förebilder som i högre grad liknar dagens Sverige – rikt på såväl mångfald som modiga normbrytare”

(<http://www.musikisyd.se/unga/utbud-forskolaskola/trumattack/>).

Genomförande

Föreliggande studie är designad som en slags följeforskning, ett samlingsbegrepp för forskning som genomförs i nära samarbete med verksamheter i utveckling (UNGA Musik i Syd). Forskningens design och forskarnas roll i förhållande till uppdragsgivarna kan se olika ut från projekt till projekt. Ambitionen med följeforskning kan dock på ett mer övergripande plan sägas sträva efter att möjliggöra en verksamhetsutveckling på vetenskaplig grund, samtidigt främjar dokumentationen ytterligare spridning av erfarenheter och resultat.

Övergripande har empirigenerering skett under våren och hösten 2016. Analys och rapportskrivande har skett främst under våren och sommaren 2017.

Observationer av föreställningar

Det empiriska materialet har huvudsakligen genererats genom fältobservationer. Enligt Andersen (2005) är observationer särskilt lämpliga för att studera förhållandet mellan pedagogiska intentioner med de handlingar som äger rum i vardagen (på grund av eller trots intentionerna), och inte minst den betydelse handlingen får i praktiken.

Observationerna har delats upp så att Löf observerat *Trumattack* och Holmberg observerat *Rep och randigt* samt *Resor över vatten*. Några av akterna har också observerats i framarbetandet av föreställningen.

- *Trumattack*: observationer har gjorts vid uppstartsday för alla tio slagverkare, handledning av ett av teamen, samt 18 trumattacker.
- *Rep och randigt*: inga observationer under skapandet av akten, men observation av sex föreställningar.
- *Resor över vatten*: observation vid fyra tillfällen under skapandet av akten samt fem föreställningar.

Sammantaget har alltså 29 föreställningar observerats och dokumenterats med fältanteckningar. Tekniken för att skriva observationsanteckningarna har varierat, men oftast har vi har båda fört löpande detaljerade anteckningar under långa stunder. Observationerna dominerar därför innehållet, med några undantag för tankar om genomförandet eller om teoretiska reflektioner.

Samtal/intervjuer med barn och musiker

Fältobservationerna har kompletterats med intervjuer/samtal med barn och musiker.

- *Trumattack*: Tre gruppintervjuer med barn (ca 5–8 barn/grupp).
- *Rep och randigt*: Inga samtal med barn
- *Resor över vatten*: Två samtal med barn (4 barn/grupp).

Fem samtal/intervjuer med barn i samband med föreställningarna har alltså genomförts. Barnintervjuerna/samtalen har framförallt fokuserat öppna frågor som "vad var det som hände idag?", vilka fokuserat barnens beskrivningar och erfarenheter av konserterna och mötet med musikerna. Vi forskare har sedan ställt följdfrågor som "hur då menar du?" För att ge barnen möjlighet att förtydliga eller fördjupa sina reflektioner. Intervjuerna/samtalen med barnen har dokumenterats med audioupptagning.

Musikernas reflektioner och erfarenheter har framförallt fångats genom informella samtal. Dessa samtal har varit av olika karaktär – kortare eller längre – där musikerna reflekterar över exempelvis erfarenheterna av en genomförd konsert eller något annat som aktualiserats i stunden. Vissa samtal har audioinspelats, i övrigt har dokumentationen skett med fältanteckningar.

Vi forskare har agerat en form av dialogpartner, men i övrigt lyssnat, ställt några få följdfrågor. Samtalen kan ses som ett sätt att följa musikerna (informanterna), en blandning av reflekterande samtal och "analytisk intervju" (Alvesson, 2011, s 155), där musikerna, som dialogpartner, ger sina reflektioner kring konserterna. Som "samtalande dialogpartner" skapades möjligheter till reflexivitet och tolkningar. Det finns naturligtvis svårigheter i de reflekterande samtalen, bland annat det "klassiska dilemmat", att skapa balans mellan frågeställningar och inlyssnande.

Vi har varit medvetna om risken att musikerna styrts av våra förväntningar av vad vi som forskare kanske vill höra. Men genom att se musikerna som dialogpartners, har vi försökt få till en upplevelse av ett så "vardagligt" samtal som möjligt.

Reflexiv analys

Konserterna har utifrån studiens frågeställning analyserats genom ett *abduktivt* arbetssätt som är både perspektiverande och artikulerande. Under forskningsprocessen har det skett en "alternering mellan (tidigare) teori och empiri, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra" (Alvesson & Sköldberg, 2008, s 56). Studien har alltså drivits av en rörelse mellan dess syfte, frågeställning, teori och empiriska material. Just växelspelet mellan teoriladdad empiri och empiriladdad teori karaktäriserar en abduktiv ansats (Alvesson & Sköldberg, 2008). Den abduktiva ansatsen har medfört att teorier setts som "inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse" (ibid, s 56) och tolkningarna har rört sig mellan begreppsliga referensramar.

Exempelvis synliggör betonandet av barn- i barnkonserter den problematik vi vill beröra. Begreppet förstärker normen att konserter är till för vuxna och att dessa konserter är undantag. I vår egen framskrivning av frågeställningar och syfte fastnar vi själva i denna norm. Å ena sidan vill vi synliggöra det som är specifikt med konserter som vänder sig specifikt till barngrupper. Samtidigt vill vi undvika en särskilnad, där barn görs till en annan kategori människor.

När ett samtal eller en konsert har transkriberats, markerades textdelar som prövades i relation till begrepp. Förförståelse från respektive frågeställningsbegrepp kan dock sägas ha hjälpt oss rikta vår blick. Från analysen har val av exempel gjorts dels utifrån sin *representativitet* för materialet och för *variation* i relation till representativt.

”Clean gaze” – omotiverat seende

Risken är stor för reproduktion av normer om forskaren inte är självreflekterande. Ett sätt att komma runt detta är att kritiskt granska egna antaganden om kategorier som exempelvis kön och ålder, för att istället utgå ifrån hur deltagarna själva ”gör” detta i de studerade aktiviteterna (se också Goodwin, 2006; Thorne, 2005) – om det alls görs gällande.

Denna ansats kallas ibland för tillämpning av ett ”omotiverat seende” (eng. ”clean gaze”, se t.ex. Goodwin, 1994). I praktiken innebär det att de analytiska kategorierna är baserade på sådant som görs gällande i materialet. De är således inte konstruerade av oss på förhand, utan i vår analys försöker vi så långt det är möjligt visa att kategorierna är relevanta för de som deltar. Det ”omotiverade seendet” är dock inte ett oproblemiskt förhållningssätt till det empiriska materialet, eftersom det kräver att forskaren hela tiden är varse sina egna normer och antaganden (Stokoe, 2005; Stokoe & Smithson, 2001). Den kritiska analysen av det insamlade materialet berättar alltså om det som sägs och *görs*, men ingenting om avsikter, intentioner eller deltagarnas upplevelser av det som sker.

Vi har i vår analys utgått ifrån normer som framträtt i samband med de tre utvalda akterna. Naturligtvis är det svårt att särskilja kategorier som exempelvis genus och ålder eller etnicitet. Normerna samspelar med varandra och förstärker eller luckrar upp strukturer. Det finns flera sätt att identifiera normer i socialt samspel. Tydligast framträdande är normer när någon bryter mot dem. I dessa situationer uppstår ofta det som kallas ”pinsam tystnad”, eller så börjar någon skratta. Ofta har barnen vid tillfällen när någon ”går över gränsen” kastat ögon mot lärare eller andra vuxna, eller mot någon av kamraterna. Dessa olika reaktioner har hjälpt oss att identifiera normbrott – och därmed också vilka normer som råder gruppen (Löf, 2011).

Etiska dimensioner

Vetenskapsrådets forskningsetiska krav (2011) gällande information, samtycke, nyttjanderätt samt konfidentialitet har följts. Medverkande musiker och barn (och föräldrar) har blivit *informerade* om studiens syfte, att deltagandet är frivilligt, att det när som helst kan avbrytas, att inga personuppgifter samlas in och att insamlad data aidentifieras.

Barnens vårdnadshavare har gett *samtycke* till barnens medverkande. De har, via sina förskolor/skolor, informerats om att akterna studeras med fokus på musikernas arbete och deras interaktion med barnen. Barnen som enskilda personer, har alltså inte varit i fokus vid observationerna av akterna. De genomförda samtalen/intervjuerna har

däremot följt något striktare etiska riktlinjer, eftersom barnen vid dessa tillfällen berättar om sina erfarenheter och att dokumentationen görs med audioinspelning.

Musikerna har alla gett *samtycke* till att delta i studien och har fått veta att de i studien anonymiseras i den mån det varit möjligt (*konfidentialitetskravet*). De har också informerats om att empiri kommer att förstöras när rapporten är färdigställd (*nyttjandekravet*). Med avseende på anonymitetskravet har vi i framskrivningen av resultatet valt att benämna musikerna som "Musiker". I de fall flera musikers röster återges har de kallats "Musiker 1", "Musiker 2", osv. Viktigt att notera är att numreringen i exemplen gäller respektive exempel. Det är med andra ord *inte* så att alla musiker tilldelats olika nummer som används genomgående. De musiker som önskat har fått ta del av och lämnat åsikter om rapporten innan den överlämnats till UNGA Musik i Syd.

Resultat

I vårt samlade material har vi kunnat utläsa fyra centrala teman, inom ramen för vilka normer framträtt. Vissa normer har framträtt under arbetet med utformningen av konserterna, medan andra är normer som musiker och barn förhåller sig till i interaktionen under konserterna.

- Normer rörande den pedagogiska kontexten
- Normer som framträder i interaktionen
- Normer om vad barn bör veta i samband med musik och konsert
- Normer om vi och dom

Vi kommer i detta avsnitt att presentera dessa teman närmare, men först vill vi här beskriva musikernas möte med den pedagogiska kontexten.

Normer rörande den pedagogiska kontexten

Alla tre akterna befinner sig när vi möter dem i förskola, eller skola, alltså en pedagogisk kontext till skillnad från en exempelvis en konsertlokal. I musikernas möte med den pedagogiska kontexten synliggörs normer om bland annat hur en konsert kan ses som avbrott i en inrutad vardag, normer om vuxna där konserterna kan tolkas erbjuda alternativa vuxna, och hur innehåll kan anpassas till barn. Centrala aspekter i sammanhanget är både synen på barn, förskola/skola och rummets utformning/publikens sittning.

Konsert som avbrott i en inrutad vardag

De tre akterna har ett varierande sätt att inleda sina föreställningar. Föreställningarna för förskolebarn spelas igång på två olika sätt. *Rep och randigt* inleder föreställningen med en verbal presentation av dels dem själva, dels deras instrument.

Åsa: Det här är Petter och det är Petters instrument, det heter kontrabas (Åsa spelar på den). Petter har en stråke (Åsa visar den). Den har en stor resonanslåda.

Petter: Vet ni vad, här har vi henne, Åsa. Hon kommer att spela på det lite mindre instrumentet – fiolen.

(ur fältanteckning, Rep & Randigt)

Varför det blev just så berodde på de yngsta barnen under en tidig konsert blev rädda för kontrabasen. Musikerna kände sig manade att förbereda barnen på ljudet. Då musikerna befinner sig "på scen" före barnen intåg i rummet blev det samtidigt ett sätt för musikerna att träda in i roll.

Ett exempel på när musiken, snarare än det verbala får agera "igångspelare" (Holmberg, 2014) är när barnen redan sitter på plats och musikerna kommer spelandes in. Detta kan antingen göras som i *Resor över vatten*, där publiken på förhand vet om att det är föreställning. Föreställningen skulle också kunna igångspelas mer "dramatiskt", vilket diskuteras under förberedelserna inför *Resor över vatten*:

Vi hade bestämt att när vi börjar föreställningen så ska vi släcka ljuset. Men när vi gör det kanske alla börjar gråta. Så vi bestämde att så ska vi inte göra.

(ur samtal med musiker, Resor över vatten)

I exemplet ovan blir det tydligt att musikerna och regissören förhåller sig till normer om barns behov av trygghet. Några av barnen är så unga som ett år, och konserten är inte alltid på deras egna förskola alternativ avdelning. Under konserterna händer det också att just de allra yngsta kryper upp i någon pedagogs famn för att hämta trygghet.

Rummet är av betydelse för samtliga akter (Jmf Björck; Holmberg, 2014). I både *Rep och randigt* och *Resor över vatten* placeras barnen på golvet, nära varandra och nära scenen. Musikerna i *Rep och randigt* lägger ut mattor eller kuddar som visar vart publiken kan sitta. I *Resor över vatten* provades olika sittningar, bland annat i cirkel, vilket diskuterades efter konserten:

Regissör: Jag tror på att ni ska ha dem (publiken) mer på rad. Då kommer ni närmare alla. För att de ska känna sig sedda och att de är med.

(ur fältanteckning, Resor över vatten)

Akterna bryter skolans/förskolans vardagsrutiner och bjuder, oavsett hur de introduceras, in till förväntan, glädje och engagemang. Exempelvis sitter flera av de allra yngsta förskolebarnen helt stilla, alldeles tysta och med fullt fokus på musikerna. Det händer också att barnen ställer sig upp, klappar och dansar.

Några av förskolebarnen förflyttar sig till annan förskola för att ta del av konserten. Under promenaden kan det tänkas att barnen pratat om, blivit förberedda och kanske byggt upp förväntningar inför konserten. *Trumattack* däremot skiljer sig från de andra två akterna på så sätt att konserten är utformad som ett överraskningsmoment i barnens klassrum, vilket implicerar att man med konserten vill liva upp eleverna med musik och spelglädje.

Musikerna öppnar dörren till klassrummet. En av dem slår på sin trumma.

Musiker: OJOJOJ!!

Barn: Gör det igen!

Musiker: (Slår på trumman igen) OJOJOJ!!! (Barnen ropar efter)

(ur fältanteckning, Trumattack)

Det går att tolka det som att alla tre konserterna – på ett eller annat sätt - förhåller sig till en utbredd diskurs om skolan som tråkig och tvingande (se tex Lindgren, 2016; Liedman, 2011):

Det är svårt – skolan och tvånget – det cementerar stereotypa beteenden. Jag kan leva med Trumattack, eftersom det bryter mot detta. Det kan få vara roligt i stunden. Det är öppet att vara utåt. Sedan är det inte Trumattacks ansvar att jobba vidare med frågorna.

(ur samtal med musiker, Trumattack)

Musikern i utdraget ovan sätter ord på relationen mellan konserten och skolan. Att vara extern aktör i skolan ger ett särskilt handlingsutrymme (jfr Lindgren, 2016; Houmann, 2010) där det är möjligt att bryta normer för allt mellan vad skolan förväntas vara, hur en musiker kan vara och även för hur en konsert kan se ut. Samtidigt slipper musikerna bära det ansvar som skolan och exempelvis musikleärarna har för att fostra och undervisa om dessa frågor. Som musiker i detta sammanhang är det möjligt att helt fokusera spelglädjen.

Barnens positiva gensvar går också att tolka som att detta avbrott i vardagen är välkommet:

Camilla: Störde de er skoldag?

Barn: Neej, det var roligt! Vi missade svenskan.

(ur intervju med barn, Trumattack)

Barnen på en annan skola hade snarlika beskrivningar av Trumattacken:

Barn 1: Det var kul, men jag fick ont i händerna.

Camilla: Ont i händerna? Ja, för att ni tog i?

Barn 2: Jaaa (skrattar) Det var jätteroligt!

Barn 3: Man känner sig mer pigg nu.

Barn 4: Man känner sig glad.

(ur intervju med barn, Trumattack)

Alternativa vuxna

I denna kontext kan möte med musikerna tolkas bli möte med alternativa vuxna, alltså vuxna som inte primärt är barnens pedagoger. Musikerna vittnar också om hur de med sin musik vill visa på alternativa vuxna. Musiker ur *Rep och randigt* uttrycker det så här:

Viktigt att presentera en annan typ av vuxen. Att vara lärare, en styrka att inte vara en lärare, vi ska inte vara lärare här. Vi ska vara några andra som kommer. Pedagogiskt program, men inte läroplanen som vår mall. Vi kan vara vuxna som inte gör precis som förskollärarna och det ger en fördjupad upplevelse. Att ta tillvara den frihet som det ger.

(ur samtal med musiker, Rep och randigt)

Att vara en alternativ vuxen kan också handla om att visa en alternativ yrkesidentitet, och att få möjlighet att visa på hantverksskicklighet:

I slutet var det ganska mycket musiken som fick komma fram. Kul att få visa upp att det är två bra musiker som får visa upp hela det musikaliska sammanhanget.

(ur samtal med musiker, Rep och randigt)

En av musikerna har erfarenhet av att också arbeta som pedagog i förskolan, vilket påverkar konsertens innehållsliga dimensioner:

Musiker: Ja, vi har skrivit lite utifrån läroplanen. För att ha ett material som ska vara lätt för pedagogerna i dagens förskola att just koppla det till läroplanen. Det är ju en efterkonstruktion. Det är inget vi gjorde innan. För att det krävs för att det ska räknas.

Ylva: För vem?

Musiker: För förskolan. Eftersom vi riktar oss till förskolan. Och det tycker jag är djupt beklagligt att det är så.

(ur samtal med musiker, Rep och randigt)

Detta kan knytas an till Löf och Holmbergs tidigare studie (2016), där just konserternas innehållsliga aspekter visade sig spela en avgörande roll för huruvida akten skulle köpas in eller inte. Att i skapande av en akt ha dubbla yrkesroller, både musiker och pedagog kanske gör det enklare att arbeta fram en akt utifrån exempelvis läroplanen. Musikern med dubbla yrkesidentiteter, musiker och pedagog fortsätter sitt resonemang:

Musiker: Upplevelsen räcker inte. Ja, i stunden gör den det, men för att det ska räknas i dokumenten så måste du grunda allting i läroplanen. Och då har vi gett lite öppningar till hur kan man... tanken med det är att det ska inspirera till lek. Och gärna till att leka med ljud och leka med musik och rörelse. Men när vi spelade för tvååringar så när det var slut så reste de sig upp och sa – nu är det våran tur. Och så sprang de fram och tog var sitt snöre och sa: "spela!". Då känns det som att man når något. Det är lite det vi vill.

(ur samtal med musiker Rep och Randigt)

Det kan alltså tolkas som att den pedagogiska kontexten delvis kan styra hur konserter utformas.

Innehållets anpassning till barngruppen

Oavsett yrkesbakgrund eller erfarenhet av att arbeta med barn, kan musiker och regissörer som är inblandade i skapandet av akterna alla sägas arbeta mer eller mindre för att anpassa innehållet till just en *barn*grupp. I detta arbete framträder normer om barn – hur barn är och vad de kan tänkas behöva.

I arbetet med *Rep och randigt* går det exempelvis att se teamet tar sin utgångspunkt i att barn till vardags lyssnar på inspelad musik och därför behöver bredda sin förståelse för såväl musik som instrument:

Musiker 1: ...Musiken, att det är live, ingen förstärkning, rena akustiska instrument.

Ylva: Varför är det viktigt då?

Musiker 1: För att det är, barnen matas väldigt mycket med en annan typ av musik. På många förskolor finns det inte ens någon som kan spela gitarr. Alltså att sedan få komma fram och titta lite på instrumenten. Det är en upplevelse.

Musiker 2: Skapar ett intresse att själv kanske vilja spela senare.

Musiker 1: Ja, och att det kanske är någon slags folkbildning. Alltså någon slags, det handlar i grund och botten för mig om demokrati och jämlikhet. Att man ska få del av och man ska få exponeras för.

(ur samtal med musiker, Rep och randigt)

I dialogen ovan framträder en norm om barn som offer för en pådrivande, ensidig musikkultur och en önskan om att erbjuda barn alternativ. Barn behöver därför ta del av annan musik, i detta fall en annan genre än den (populärkultur) som barn antas vara exponerade för. Musiken ska vara live och instrumenten ska erfaras, musikaliskt och fysiskt. Relaterat till tidigare forskning om exempelvis genus och musik, finns grund för antagandet. Ju fler musikaliska förebilder och musikstilar barn och unga möter, desto friare val kan de själva fatta när (om) de väljer att spela instrument själva (se bl.a. Abeles, 2009; Björck, 2011; Wiedenfeld, 2012; Wrape, Dittloff & Callahan, 2016).

Generaliserande resonemang som "barn är ofta öppna", "barn är kompetenta", eller som i exemplet nedan om att barn i en ålder har lättare eller svårare att klara vissa aktiviteter, förekommer i flera av reflektionerna kring akterna:

Och så, mellanstadiet, de håller ju också koncentrationen längre också ju. Och man kan, ja göra om det. Ibland får man göra lite kortare (för lågstadiet). Men det är ju kul också och dom är superglada. Och det är kanske bara vi också som gör skillnader?

(ur samtal med musiker, Trumattack)

Som vi ser i exemplet går musikern först in i ett resonemang om barn som olika i olika åldrar, för att sedan luckra upp resonemanget genom att säga att det kanske bara är "vi" (implicit vuxna) som *gör* dessa skillnader. Uttalandet understryker den spänning som länge varit föremål för en omfattande diskussion inom barndomsforskning (se bl.a. Corsaro, 2005; Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010; Qvortrup, 2005). Å ena sidan förekommer en diskurs om åldersanpassning av aktiviteter i pedagogiska sammanhang, vilket bygger på just den idé som musikern ovan adresserar: barn i olika ålder behöver/klarar av olika saker. Å andra sidan finns ett behov av att öppna upp detta generaliserande antagande för att barns individuella behov och förmågor (och inte för universella antaganden) ska komma i förgrunden.

I sammanhanget blir görandet av ålder intressant. I samtliga akter framträder just ålder som en social kategori som både musiker och barn förhåller sig till under konserterna (jfr Krekula, Närvänen & Näsman, 2005; Mayall, 2002). Barn och musiker bidrar båda till görandet av ålder. Flera av musikerna betonar lekfullhet som en viktig aspekt av barnkonserterna:

Musiker: Det är ju en lek och det har varit en lek hela processen. Det handlar om att något att förmedla lekfullhet. Hur roligt man kan ha tillsammans och hur roligt det kan vara att vara en människa. Det har ju inte någon handling. Men det kretsar mycket kring samarbete. En 5-åring sa att det handlar om hur man gör när man är med varandra. Det tycker jag var en väldigt fin beskrivning av den här föreställningen. Det handlar om att vi

på något sätt kommer på olika grejer och inspireras av varandra och det är på något sätt en redovisning av vår process så som vi har jobbat.

(ur samtal med musiker, Rep och randigt)

Musikerna kommer senare under samtalet tillbaka till liknande tema:

Musiker: Det är ju så det känns spontanitet och lekfullhet och det är kanske också det efterlysts av dagens föräldrar när det är mycket teknologi och det här med att använda fantasi, kolla vad man kan göra med ett snöre... Vilket borde kanske vara självklart, men som kanske inte är det i dagens samhälle

(ur samtal med musiker, Rep och randigt)

Ett sätt att "fånga barnen", få barn med i samspel, verkar vara genom att använda barns kultur. I *Rep och randigt* används "huvud, axlar, knä och tå", men också Elsas sång: "Let it go" från Disneyfilmen Frost. Med skolbarnen använder musikerna i Trumattack ofta "Dab-gesten" (en dansrörelse, där huvudet böjs in mot armbågen medan armarna sträcks utåt) för att fånga uppmärksamhet genom igenkänning – en liten flirt som hjälper att hålla fokus och väcka engagemang. Att aktivt arbeta med att "fånga barnen" genom att utgå från barnens kultur är, intressant nog, inget som är vanligt förekommande när pedagoger på förskolor gör musikstunder (Holmberg, 2014).

I *Resor över vatten* har gosedjuret Nalle huvudrollen, vilket också kan ses som ett sätt att "fånga barnen". I samtalet med barnen efter konserten beskriver de konserten såhär:

Barn 1: Den handlade om Nallar, det var därför vi tog med oss många nallar. Det var nalleföreställning och alla fick ta med vars en nalle, fast man behövde inte om man inte ville. Man behövde inte ta med en nalle man kunde ta med en kanin.

Ylva: Vad hände med nallen då? Vad var den med om? Vad hände med nallen som de hade med sig? Gjorde nallen något?

Barn 2: Nä, det var bara låtsas. Jag såg att den inte pratade. Munnen var inte ens öppen.

Barn 1: Men man kunde låtsas att munnen var öppen.

Barn 2: Det var låtsas. De låtsades att nallen reste i en båt.

(ur samtal med barn, Resor över vatten)

Barnen är noga med att påpeka att Nalle är "på låtsas". Ett av barnen har till och med dubbelkollat om Nalle pratade på riktigt, och konstaterar att munnen var stängd. Vi tolkar detta som att barnen förhåller sig till vuxnas görande av barns ålder – och till normer som barn som fantasifulla och med förmåga till inlevelse. Även om det inte utifrån det insamlade materialet går att säga säkert vad barnen menar eller tänkte kring Nalle, finns anledning att tro att barnen inte vill låta sig luras. Att tro på fantasifigurer (som tomten eller tandfen) kan tänkas vara kopplat till en barnslighet som barnen tar avstånd ifrån – därmed blir även "tron på" Nalle en markör för görandet av ålder (jfr Dolk, 2013; Löf, 2011).

Även i Trumattack gavs exempel på situationer där ålder framträdde tydligt som social kategori:

Musiker 1 spelar på sin trumma och musiker 2 dansar. De flesta av barnen är engagerade. De klappar och dansar med. Tre barn sitter dock kvar vid sina bänkar och klipper och klistrar. När musiker 2 tar ut svängarna i dansen, med vilda rumpvickningar och tokiga miner börjarett av dessa barn kommentera det som sker:

Barn: Så barnsligt (klipper i ett papper)! Det är barnsligt!

Musiker 1: Barnsligt (ser förvånad ut)?

Barn: Det är riktigt barnsligt (putar med underläppen)!

(ur fältanteckning, Trumattack)

Exemplet ovan går att tolka på ett par olika sätt. Ett sätt att förstå det är att barnet markerar mot att musiker 2 bryter mot normen för vad som förväntas av vuxna. En annan tänkbar tolkning kan handla om att barnet själv inte vill förknippas med den lekfullhet och "barnslighet" som musikerna för in i klassrummet.

Normer som framträder i interaktion i barnkonsert – samspel och motstånd

Interaktion i en konsert omfattar såväl samspel, som motstånd, både musiker emellan, mellan musiker och barn, samt barnen emellan.

Musiker och barn i samspel

Musikerna samspelar med barnen, på olika sätt, de flesta med stort engagemang. I *Resor över vatten* följer barnen med på Nalles resa, där handlingen i föreställningen är det centrala. Men även musiken kan tolkas engagera i sig själv. Exempelvis möter barnen i båten som de låtsas befinna sig i, en storm, vilket speglas i musiken. Musiken kommer igång och barnen ser ut att "vara i stormen":

Stormen verkar medryckande.

(ur fältanteckning, Resor över vatten).

I *Rep och randigt*, däremot är det den lekfulla interaktionen mellan musikerna som engagerar barnen. Exempelvis spelar violinisten i *Rep och randigt* ett tremolo och samspelar med sin medmusiker, som sitter bakom fiolväskan och långsamt lyfter på locket och drar upp ett snöre. Ett annat exempel på hur musikernas samspel engagerar barnen:

Musiker 1 har ett svart rep i handen, han håller den framför munnen och börjar sjunga en sång. Musiker 2 drar i snöret så att låtsasmikrofonen dras bort från munnen, varpå musiker 1 sjunger tyst. Musiker 1 drar tillbaka snöret, och därmed låtsasmikrofonen och vi kan återigen höra honom sjunga. Detta går fram och tillbaka under ett antal gånger och många av barnen börjar skratta.

(ur fältanteckning, Rep och randigt)

I en annan sekvens ur samma akt låtsas-sover en av musikerna.

Basisten låtsas-sover och får en slängpuss av den andra musikern som spelar långsamt på fiolen. Ett barn utbrister: "Varför vaknar han inte?" Violinisten börjar spela snabbare musik vilket väcker den sovande musikern.

(ur fältanteckning, Rep och randigt)

I exemplet ovan blir det tydligt hur musikernas samspel engagerar barnen, inte till enbart lyssnande, utan också med en kommentar om vad som händer på scenen. *Trumattack*, däremot bygger till skillnad från tidigare exempel framförallt på att barnen själva engageras att själva klappa och spela tillsammans med musikerna. Normen för hur samspelet ska gå till är tydlig – musikerna spelar en rytm, som barnen sedan ska efterhärma. Det kan ses som ett typiskt musikdidaktiskt arbetssätt, call and response, vilket är ett vanligt sätt för att arbeta med rytmer, men också sånger både i förskola och skola. Det är ett av flera sätt där barnen "fångas" (Holmberg, 2014) för att fokusera exempelvis specifik rytm alternativt sång.

En flicka börjar slå med bänkklocket, de andra börjar göra samma sak, med lite andra rytmer än de som musikerna använde – men samspelet fungerar ändå som fråga - svar.

(ur fältanteckning, Trumattack)

Trots att flickan i utdraget ovan inte följer rytmen som musikerna spelar, visar hon att hon har förstått idén om samspelet som fråga – svar. Framförallt visar exemplet på ett engagemang, vilket återspeglas av de flesta barn i samtliga attacker. Exempelen på snarlika situationer är många. När musikerna överraskar en annan klass är reaktionen bland barnen omedelbar:

Marschmusiken får två pojkar att börja marschera. Flera håller för öronen.

Pojke: Aaahh jag får tinnitus!!
Musiker: Nu ska ni få trumma lite!
Barnen: Jaaaaaa!

(ur fältanteckning, Trumattack)

Som vi ser i utdraget börjar ett par pojkar att marschera i takt till musiken. Detta är intressant inte bara som exempel på hur överraskningsmomentet tas emot av de flesta av barnen, utan också som ett exempel på hur de samspelade med musiken och musikerna.

Vid 7 av 18 trumattacker var det ett fåtal pojkar som rörde sig runt i rummet och närmade sig musikerna, medan de andra barnen stod kvar vid sina bänkar och deltog i aktiviteten därifrån (om de inte ombads förflytta sig). Det finns anledning att reflektera över huruvida situationen speglar genuspositioner i förskola och skola och/eller musikbranschen (Abeles, 2009; Björk, 2010).

I sammanhanget finns en mängd normer att beakta¹. "Pojkar som tar plats" har varit utgångspunkt för en rad olika genuspedagogiska insatser (se tex Svaleryd, 2002). Det är dock viktigt att i detta sammanhang betona majoriteten av pojkarna i respektive klassrum faktiskt *inte* tog ut svängarna, utan stod kvar vid sina bänkar (jfr Dolk, 2013; Hellman, 2010; Evaldsson, 2007; Eidevald, 2009). Att därför dra generella slutsatser om "pojkar som tar plats" vore att, som Eidevald uttrycker det "vara med och *konstituera* en stereotyp bild av flickor och pojkar" (2009, s 25).

Mot bakgrund i Martinson och Reimers (2008; se även Löf, 2011) resonemang om att normer både görs i skolan och att skolan gör normer kan situationen istället förstås som att barnen handlar utifrån givna förväntningar – på dem som exempelvis "barn", "elever" och "publik" eller "olika spelare" (Holmberg, 2014), samt utifrån kategorier som kön, klass och ålder. Det är möjligt att pojkarnas rörelse i rummet kan betraktas som exempel på ett samband mellan könspositioner och synlighet i rum (Hellman, 2010; Björck, 2011), men eftersom vi i denna studie inte fördjupar oss i frågor om barnens förutsättningar eller om skolan som socialt rum är det svårt (om ens önskvärt) att dra vidare slutsatser. Dock apostroferar situationen en intressant aspekt att reflektera över i vidare arbete med normer: Vilka förväntningar och vilka normer genomsyrar klassrummen? Hur resonerar barnen om musiker, konserter och publik?

Musikers möte med motstånd

Det finns dock stunder där samspelet trots allt inte fungerar fullt lika smidigt. Ibland möter musikerna motstånd av olika slag. Genom att identifiera motståndet kan ofta också normbrott synliggöras (jfr Dolk, 2013; Löf, 2011). Ett exempel är från *Resor över vatten* där musikerna vill att barnen ska sjunga med i sången om Nalle, en sång som sjungs på Malmö symfoniorkesterns Nallekonserter.

Musikerna går in till barnen, spelandes (ej sjungandes) Nallesången. Barnen engageras. När sången är slut frågar en av musikerna om de känner igen den sången? Någon svarar "ja", men de flesta svarar "nej".

Musiker: Nalle vill att vi ska sjunga nallesången. Ni har ju fått höra den. Kan ni den?

Barnen: Nä.

Musiker: Men den är enkel och ni är så duktiga, så det lär ni er snabbt. Det är bara att hänga på. (spelar och sjunger sången)

(ur fältanteckning, Resor över vatten)

De flesta barnen i publiken tycks inte sedan tidigare känna igen sången, de sjunger därför inte med även när musikerna ber om det. Det samspel som musikerna bjuder in till möter med andra ord ibland motstånd, i viss utsträckning relaterat till vad musikerna (eller

¹ Även vår beskrivning av pojkarnas sätt att närma sig musikerna rymmer normer, inte minst om hur en förväntas vara i ett klassrum eller som publik. Dessutom behöver vi givetvis också vara öppna för att vår kategorisering av pojkar och flickor i klassrummet baseras på våra antaganden om barnens könstillhörighet, snarare än på hur barnen själva identifierar sig.

regissörer och/eller producenterna) förväntar sig att barn har förkunskaper. Barnen själva kommenterar just Nallesången i ett senare samtal:

Barn: Jag kan den (Nallesången) bara på arabiska.

Ylva: Ja, sjung den på arabiska.

Barn: Nä, jag kan bara haflet (Nalle på arabiska)

(ur fältanteckning, Resor över vatten)

Motstånd från barnen kom också i relation till att musikerna bjuder in till fantasivärldar:

Musiker: Nu ser ni havet!

Barn 1: Äsch. Det enda jag ser är ett stort dagis.

Barn 2: Jag ser virvelvågor. Hjälp de är farliga.

(ur fältanteckning, Resor över vatten)

Även om vi kan inte dra några slutsatser om barnens intentioner eller tankar utifrån det empiriska underlaget vill vi lyfta fram exemplet ovan. Vad är det barnet ger uttryck för genom att markera att hen inte ser ett hav, utan snarare en förskola? Vi tolkar motståndet som uttryck för barns aktörskap. Barnen iscensätter ett mer eller mindre *diskret sabotage* som Dolk uttrycker det (2013, s 34), genom sitt motstånd mot att gå in i leken och fantasins värld. Kanske är det också fråga om ett motstånd mot att bli lurad?

Motstånd kan också ta sig andra uttryck. Även om de flesta av barnen visar stort engagemang under *Trumattack*, fanns situationer där barn bjöd öppet motstånd.

En av musikerna dansar på ett roligt, rumpvickande sätt. Hen går runt bland barnen, som skrattar högt. En flicka "dör" av pinsamhet och fnissar. Barnen får en skrattattack av dansen. Alla utom en flicka, som vägrar att delta. Hon sitter mitt i rummet med armarna i kors. Minen är bister.

Musiker: Är du inte med?

Flickan drar ner mungiporna i en lite nonchalant min. Musikern ser vädjande på flickan och lägger huvudet på sned, skämtsamt.

Musiker: Snälla?

Flickan ignorerar musikern.

(ur fältanteckning, Trumattack)

Musikern flirtar och skojar tills flickan deltar och ser glad ut. I intervjun efteråt berättar hon om erfarenheten:

Camilla: Ni som inte riktigt var med – varför var ni inte det?

Flickan: Alltså. Han kom där från ingenstans och skulle skrämma dig och sedan skulle han komma där och trumma som att inget hade hänt! Svårt att samla sig. Alltså, från början tyckte jag det var okej. Sen fick jag en chock när han började gå fram till personer och trumma framför dom.

Camilla: Var det generande, eller vad var det?

Flickan: Jag vet inte. Jag fick bara en chock.

(ur intervju med barn, Trumattack)

Flickan ger uttryck för att hon hade svårt att samla sig efter överraskningsmomentet, som annars är det moment som de flesta av barnen uppskattar. Dessutom ger flickan uttryck för en olust inför interaktiviteten i akten – när musikerna gick runt och vände sig till enskilda barn med en förväntan om att de skulle delta. Även om hon till slut leende gav sig in i aktiviteten är hennes starka reaktion är värd att reflektera över – vilka normer kan skönjas i viljan att alla barn ska delta? Kan det vara så att vissa barn begränsas genom dessa normer?

Det händer att ett fåtal barn väljer att fortsätta med sina aktiviteter under attackens gång. Huruvida det hänger samman med det flickan i exemplet ovan beskriver, är svårt att säga något om. I alla dessa situationer blir dock gränsen mellan skolans normer och musikernas uppdrag att erbjuda en kulturupplevelse särskilt påtaglig.

Vi lyfte i resonemanget om görande av ålder ett exempel där en pojke protesterade mot vad han uttryckte var barnsligt. I nedanstående exempel ser vi hur fortsättning av Trumattacken i den klassen:

Musiker 1: Vi tycker det här är kul.

Musiker 1 ler stort och fortsätter att spela. Musiker 2 dansar vilt igen

Barn: Ja, okej, det är RIKTIGT barnsligt!

Barnet rynkar argt sin panna och fortsätter med sina högljudda protester. De andra två barnen (som inte är med i dansen) klipper vidare i sina papper, medan övriga barn dansar och spelar. De härmar olika rytmer. Ibland slår engagemanget över i en uppspelt stämning, där några av barnen springer runt. Två pojkar lyfter upp sina bänkar och stimmar. En av musikerna spärrar upp ögonen i en förvånad min.

(ur fältanteckning, Trumattack)

Musiker 1 försöker här bemöta barnet på ett sätt som inte skiftar fokus från dansen och musiken, till barnets ilska, men lyckas bara delvis. Efteråt samtalar musikerna om det som skett. De betonar att varje *Trumattack* är ett nytt möte med nya barn, och att förutsättningarna skiftar från klassrum till klassrum. Hur de själva som musiker bemöter barnens reaktioner är centralt:

Camilla: Vad skulle ni ge andra för råd i en situation som den idag?

Musiker 1: Läs av barnen. Följ dem.

Musiker 2: Bli inte arg. Var flexibel.

Musiker 1: Ja, tro inte att du ska göra det du förberett.

(ur samtal med musiker, Trumattack)

Motståndet och barnets protester ställer musikernas ledarskap på prov. Då gäller det att hålla fokus vid det som de uppfattar som sitt uppdrag – musikupplevelsen och spelglädje:

Att barnen är glada. Det är mitt jobb.

(ur samtal med musiker Trumattack)

I egenskap av externa musiker i en skolkontext görs handlingsutrymmet till ett lustfyllt lärande (jmf Lindgren 2006; Houmann, 2010; Pramling och Pramling Samuelson, 2009). Det finns ingen tid, och ingen önskan, om att skälla eller på annat sätt reglera barnens handlingar och uttryck.

Istället använder de musiken, både till innehållet och dynamiken, för att improvisera och rikta uppmärksamheten åt annat håll. Improvisationen, eller kanske snarare förmågan att snabbt anpassa innehållet och aktiviteterna efter de barn som de möter i stunden, framstår som avgörande för att de ska kunna engagera alla barn, oavsett exempelvis ålder, kön eller funktion. Många rytmikövningar förutsätter att deltagarna kan använda händer och fötter till att klappa eller stampa. När då någon i gruppen inte klarar detta, tvingas musikerna snabbt hitta lösningar, så att ingen någonsin känner sig utanför eller misslyckad.

En förutsättning för samspel och improvisation i stunden med barnen tycks från musikernas sida vara tryggheten dem emellan. Musikerna i *Rep och randigt* nämner det så här:

När man är trygg förhåller man sig lite friare, man vet precis/---/ men när man har spelat många gånger kan man befinna sig i nuet och njuta av stunden och smycka ut på ett lugnare sätt.

(ur samtal med musiker, Rep och randigt)

Normer om vad barn bör veta i samband med musik och konsert

Som framgått i beskrivningen av de tre olika akterna önskar UNGA Musik i Syd erbjuda en variation av musik och musiker som speglar den mångfald som karaktäriserar dagens svenska samhälle. Som vi ska visa i detta avsnitt framstår det bland annat som viktigt att barnen får med sig vissa musikaliska kunskaper och erfarenheter efter konserterna. Kunskaperna kretsar kring erfarenheter i samband med instrument och musikteoretiska begrepp.

Mötet med instrument

Musiken och instrumenten kan ses som aktörer (Holmberg, 2014), som del av berättelsen och medel för att skapa stämningar. Men det är också markörer för en yrkes- och hantverksskicklighet, genom akterna förmedlas att musik är något att kunna. Musiker är något en kan bli och vara.

Hon kan spela riktigt snabbt, riktigt starkt.

(ur fältanteckning, Trumattack)

Mot bakgrund i tidigare forskning om musik och genus framstår citatet ovan som särskilt intressant. Genom att lyfta fram skickliga musiker med olika könstillhörighet bidrar akterna till att luckra upp stereotyper. På så vis kan också möjligheter öppnas för barnen att själva välja att spela instrument, utan att begränsas av idéer om instrumenten som

könsmarkörer (Bergman, 2009; Björck, 2011; Wiedenfeld, 2012; Wrape, Dittloff & Callahan, 2016).

Ibland får barnen prova att själva spela på något av musikernas *instrument*. I *Resor över vatten* ges inte möjlighet att prova instrument, men det ges utrymme att prata om instrument:

Barn 1: Vad är det för något?

Barn 2: Klarinettgitarr

Musiker: Nä, det heter Oud.

(ur fältanteckning, Resor över vatten)

Efter föreställningen *Rep och randigt* erbjuds barnen att komma fram och prova att spela både bas och fiol. Fokus ligger på upplevelsen av instrumentetens vibrationer:

Musiker: Känner ni vibrationerna? Det är ljudet. Det är musiken som låter så, det är den som vibrerar.

(ur fältanteckning, Rep och randigt)

Mötet med musik, instrument och musiker väcker barnens nyfikenhet. Westvall och Carson (2014) identifierar ett kulturellt tomrum, som de menar kan fyllas genom att det "välkända" utmanas genom möten med en musikalisk mångfald. Kanske fyller akterna i UNGA Musik i Syds utbud en del av detta behov? Sett ur ett normkritiskt perspektiv kan det dock vara av vikt att fråga sig *hur* detta kan göras – hur kan detta tomrum fyllas utan att den antaget "välkända" musiken ställs mot en "annan" sorts musik på ett som polariserar eller gör viss musik till exotisk eller annorlunda?

Musikteoretiska begrepp som får barn att uppleva och förstå

Musikteoretiska begrepp som musikerna benämner på olika sätt är tempo, tonhöjd och dynamik. Tempo kan vi tänka som ett musikteoretiskt begrepp, begreppet nämns inte vid ord, men illustreras rikt genom förändring av tempo via en metronom:

En av musikerna sätter igång en metronom, och vill att sången som de sjunger i ska sjungas snabbt. Den andra musikern tar metronomen och vill att de ska sjunga långsamt. Detta spel går fram och tillbaka några gånger innan de kör vidare efter ett konstaterande att "det svänger ju".

(ur fältanteckning, Rep och randigt)

Genom synliggörande av mörkt och ljust arbetar de implicit med tonhöjd:

Musiker: Kan ni hitta ett ljud som låter så här: (slår på trumman) "tack"? (En flicka klappar med händerna och musikern bekräftar med en nick.)

Musiker: Är det ett mörkt eller ljust ljud?

Barnen: Ljust!

Musikern: Kan ni hitta ett mörkt, som (slår på trumman) "dum"? (Barnen stampar i golvet.)

(ur fältanteckning, Trumattack)

Det finns, som vi kan se i utdraget ovan, en tydlig musikpedagogisk ansats i *Trumattack*. Klassrummets olika utformning och möblering ger dock olika förutsättningar. Exempelvis begränsar heltäckningsmattor möjligheten att skapa starka stampande ljud och bänkars placering villkorar samspelet i rummet och riktar barnens uppmärksamhet åt olika håll. Musikerna använder sig av musik, ord, gester för att barnen ska förstå begreppen och kunna följa med i aktiviteterna:

Stämningen i klassrummet är lugn de spelar med olika styrka och barnen anpassar rösterna efter det.

Musiker 1: Bra, nu har ni fattat grejen

Musiker 1 spelar vidare medan musiker 2 gestikulerar yvigare för att barnen ska följa efter).

Musiker: ... och så sänker vi volymen.

Den andra musikern vänder på händerna, med handflatorna nedåt, sänker händerna sakta mot golvet. När de sedan ska spela starkare igen använder den ena musikern sina händer, hen höjer händerna för att visa barnen att musikens volym stegas.

(ur fältanteckning, Trumattack)

I ovanstående exempel kan vi se hur både det verbala, kropp och röst används för att förstå det musikteoretiska begreppet *dynamik* i musiken. Tidigare studier (Holmberg, 2014; Still, 2011) visar att musiken sällan får vara målet i musikstunder på förskolan, utan snarare medel för socialisation, matematik och språk. I mötet med musikerna i konserterna däremot erbjuds barnen musik som mål för stunden, inom-musikaliska mål som tempo, dynamik och tonhöjd.

I *Resor över vatten* lyfts musiken fram som medel för ett annat mål, kanske socialisation. Samtidigt lyfter musikerna den musikaliska aspekten och riktar barnens uppmärksamhet mot att lyssna på musiken. I nedanstående exempel inleder musikerna ett stycke genom att reflektera tillsammans med förskolebarnen om vad ett hem kan vara:

Musiker 1: Vad är hemma egentligen?

Barn 1: Ett hus.

Barn 2: Sova.

Barn 3: Jag har en egen säng

Musiker: Hur känns ett eget hemma?

Barn 1: Det känns bra.

Musiker 1: Hemma är olika för olika människor. Kanske kan hemma låta på olika sätt...

Musiker 2: Ja, det kan låta så här... (börjar spela)

(ur fältanteckning, Resor över vatten)

I detta exempel blir det tydligt hur det ena, musik som medel, inte behöver utesluta det andra, musik som mål. Musiken ska förtydliga att det finns många olika hem (musiken som medel) och det gör de genom att uppmärksamma och rikta barnens lyssnande mot musiken (musik som mål) (Holmberg, 2014).

Normer om vi och dom

I sin strävan att erbjuda barn och unga en mångfald kulturupplevelser och musikgenres brottas UNGA Musik i Syd med paradoxen att å ena sidan öppna för möjliga alternativa erfarenheter och å andra sidan ta för givet att barn inte redan möter olika typer av musik. Samtidigt finns risk att vissa, de antaget okända, musikstilar görs exotiska.

Paradoxen är, som vi tidigare nämnt, väl bekant inom forskning med normkritisk ansats: hur kan olikheter och variationer synliggöras, utan att samtidigt riskera att antingen osynliggöra strukturella problem, eller ytterligare befästa stereotyper (Abeles, 2009; Björck, 2011; Butler, 2007; Dolk, 2013; Löf, 2011; Stokoe, 2005; Thorne, 2005; Wiedelfelt, 2012).

Vi är alla olika

Idén om att "vi är olika" och "vi har olika sätt att leva" kan sägas vara ett tydligt tema som återkommer i alla tre föreställningarna. Som vi såg i exemplet ovan (ur *Resor över vatten*), där musiker och barn reflekterar över vad ett hem kan vara, luckrades bilden av ett hem som något fast och definitivt upp. Genom att lyfta barnens tankar om vad ett hem kan vara synliggörs också variationer av vad ett hem kan vara. Samtalet gör ingen skillnad på "vi" och "dom", utan musikerna försöker lotsa in barnen på "olika hemma", och kommer så småningom fram till att det kan låta olika i olika hem.

Under föreställningens gång förhåller sig musiker och regissör till såväl rollkaraktärerna och Nalle, som publiken i ett växelspel mellan å ena sidan "vi" och "dom" och andra sidan ett stort gemenskapande "vi", där alla ryms. Med hemmet som utgångspunkt är det sedan dags att lämna hemmet. Syftet med föreställningen *Resor över vatten* är påtagligt – med musiken som medel vill man berätta om – och välkomna – barn på flykt:

Att göra en resa och komma till något okänt /.../ att känna sig välkommen till ett nytt samhälle.

(ur fältanteckning, *Resor över vatten*)

Under produktionen av föreställningen diskuterades hur detta tema skulle lyftas fram, både för att undvika att särskilja "vi" och "dom" (Löf, 2011; Martinsson & Reimers, 2008) och med avseende på risken att genom föreställningen väcka starka känslor som sorg eller rädsla. Hur allvarlig kan en barnföreställning vara?

Det ska inte vara så sorgligt. Det är ändå barn som tittar, och vi vill att de ska vara glada. Och att de ska ha roligt, såklart.

(ur fältanteckning, *Resor över vatten*)

Valet föll på att än en gång betona olikheter, den här gången i resor och färdssätt:

Musiker 1: Har ni tänkt på att de som står på stranden, man kanske måste lämna allt, sitt hem, sin familj och resa långt bort bara för att man måste...

Musiker 2: Men tänk på alla som längtat bort till äventyr...

Musiker 1: Vill ni åka med oss ut på äventyr?

Musiker 2: Det finns ju olika båtar, motorbåt, gummibåt, trampebåt, segelbåt
Barn: Eller bara en riktig båt som många sitter i eller ett piratskepp eller en bogserbåt.

Musiker 1: Nu sitter vi allihop i den stora båten på det blå havet
(ur fältanteckningar, Resor över vatten)

I exemplet ovan gör musikerna barnen delaktiga och drar nytta av deras associationer. Underliggande kan ett görande av "vi" och "dom" skönjas. Vi är de som finns i lokalen. Dom är de som står vid vattnet. Genom resan ska alla rymmas i ett gemensamt "vi". Senare under föreställningen förskjuts fokus till Nalle, det är Nalle som reser och möter "oss":

Nalle har "oss" nu när han lämnar orkestern.
(ur fältanteckningar, Resor över vatten)

När *Resor över vatten* spelas på olika förskolor i exempelvis Malmö får vi utgå från att det kan finnas barn i publiken som delar Nalles erfarenheter. Han tycks tvingas lämna orkestern för att möta det okända. Barnen är på förhand informerade om att de får ta med sig sina Nallar på konserten om de vill. "Konsertnalle" möter på detta sätt barnens Nallar, och kanske kan vi se önskan om gemenskap som en norm. Det verkar vara en fin balansgång mellan att fostra till någon form av gemenskap utan att riskera att någon mår dåligt av innehållet i konserten.

Musikerna som förebilder och bärare av olikheter

Akterna genomsyras av en tydlig strävan att luckra upp normer. Musiker representerar olika musikaliska traditioner och stilar. I såväl *Resor över vatten* som *Trumattack* är detta möte centralt. Utöver erbjudandet om musikerna som alternativa vuxna i den pedagogiska kontexten, kan det tolkas som att UNGA Musik i Syd genom dessa akter vill bjuda på en musikalisk mångfald och ett musikaliskt möte (exempelvis österländsk musik möter västerländsk).

I *Resor över vatten* bär musikerna med sig olika erfarenheter från olika musikaliska traditioner. Men det är inte enbart musiken som ger olikhet. Musikerna bär också olika erfarenheter av aktens huvudsakliga innehåll, att resa:

Musiker 1: Ja, och jag kommer ju från där den typiska resan är att åka på semester.
Musiker 2: Jag ska säga det här till dig, det här med positivt. För mig var det här med en resa en förändring av hela mitt liv. Man hör resa så är det enbart positivt, man ska liksom äta gott, sola, Men för mig själv har det varit ganska annorlunda. När Jag kom hit kunde jag inte ens prata med människor, jag förstod inte vad de sa. Vad de äter.

(ur samtal med musiker, Resor över vatten)

Det kan tolkas som om privata erfarenheter används in i skapandet och kanske också genomförandet av akterna. Olikheter och ett privata planet kan också relateras till upplevelsen av musik och respekt för allas olika inre upplevelser. En av musikerna i *Rep*

och randigt poängterar vikten av att förstå den personliga relationen till musiken – både för publiken och musikerna:

Ja, det blir något som är väldigt personligt, eftersom det är något som alla har olika relationer till just musik, just i relation till musiken, alla har sin inre upplevelse. /.../
Det blir något som är lite introvert.

(ur samtal med musiker, Rep och randigt)

I *Rep och randigt*, en konsert som kan tolkas vara normkritisk som utgångspunkt, finns det flera moment som kan problematiseras utifrån ett genusperspektiv. Exempelvis är det tidigt i akten hon som spelar på fiolen, medan det är han som busar med barnen. Detta kan dels tolkas utifrån normen om mannen som musiker och kvinnan som den som "fångar" (Holmberg 2014) barnen – vilket då kan ses som en musikernorm som i detta fall bryts.

Detta blir särskilt intressant i relation till den kvinnodominerade pedagogiska kontexten, där förskolläraren ofta antas vara kvinna och tillskrivs feminina, omhändertagande kvaliteter. Oreflekterat görs också antaganden om på de män som finns i förskolan, som till exempel att de förväntas vilja spela fotboll med barnen (Sveriges Kommuner och Landsting, 2015). Sett utifrån detta perspektiv blir snarare musikernas roller ett cementerande av könspositioner.

Senare i föreställningen är det dock mannen som sjunger i en låtsasmikrofon, medan det är kvinnan som drar ut sladden. Under en senare sekvens kommer de på att de luktar svett, detta är något som båda gör, och de luktar på varandras svett. Rollerna skiftar alltså under föreställningens gång och normerna om kön, lekfullhet och om vem som kan vara musiker luckras upp.

Sammanfattning och framåtblickande

I föreliggande studie har vi följt UNGA Musik i Syds tre akter: *Resor över vatten*, *Rep och randigt* och *Trumattack* under en begränsad tidsperiod. Resultatet baseras på observationer av 29 barnkonserter, där varje konsert varit ett nytt möte, ofta på en ny plats och med en ny barngrupp, samt på samtal/intervjuer med barn och musiker. Vi gör inga anspråk på en fördjupad förståelse av processerna bakom de normer som synliggörs i interaktionen, utan vill snarare med vårt resultat visa på sådant som framträtt i dessa situationer, samt i barns och musikers reflektioner kring konserterna.

Som vi har visat i vår analys av observationerna innebär interaktionen under konserternas gång att musikerna ständigt förhåller sig till att de är externa aktörer i en pedagogisk kontext. Barnen är i sammanhanget publik eller aktörer i form av olika spelare, med, sam eller motspelare beroende på vilken akt de deltar i. Oavsett om det är en konsert där barnen är lyssnade publik, eller om de är aktivt engagerade genom spel, rörelse eller sång, interagerar de med musikerna. Interaktionen kan sägas karaktäriseras av en spänning mellan å ena sidan samspel och å andra sidan ett motstånd från vissa barns sida.

Samtalet/intervjuerna med barn och musiker förstärker den bild av interaktionen som framträtt under observationerna. I analysen av musikernas resonemang om konserterna framträder en reflexiv hållning till sina respektive uppdrag, inte minst gällande mötet med barnen och relationen till förskolans eller skolans kontext. I sin strävan att bryta vardagens rutiner med spelglädje och (nya) musikerfarenheter ställs de ideligen inför situationer, som frammanar nya vinklar eller andra pedagogiska grepp. Analysen av samtalen/intervjuerna med barnen tyder på att de flesta uppskattat avbrottet i vardagen.

Normer som framträder i samband med barnkonsert

Utifrån föreliggande studies syfte, att synliggöra och analysera vilka normer som framträder i samband med barnkonsert, har följande teman eller områden vuxit fram:

- Normer rörande den pedagogiska kontexten
- Normer som framträder i interaktion i barnkonsert – samspel och motstånd
- Normer om vad barn bör veta i samband med musik och konsert
- Normer om vi och dom

Normer rörande den pedagogiska kontexten handlar om att musikerna intar förskole- och skolkontext och kan på det sättet fokusera på barnens upplevelser och bjuda på ett "avbrott i en inrutad vardag". Konserten kan igångspelas på olika sätt beroende på bland annat barnens ålder. De kan spelas igång verbalt, eller med musiken som aktör. Musikerna, som externa aktörer befinner sig i ett spänningsfält mellan skola och konsert och kan tolkas få ett särskilt handlingsutrymme där det är möjligt att bryta normer för allt mellan vad skolan förväntas vara, hur en musiker kan vara och för hur en konsert kan se ut. Samtidigt slipper musikerna bära det ansvar eller ta hänsyn till läroplaner som

pedagoger i förskola och skola gör för att fostra och undervisa i dessa frågor. Detta kan också problematiseras i relation till förskol- och lärares val av akter i beställningssammanhang, då möjlighet att knyta akternas till skolans innehåll var en starkt bidragande anledning för köp av akten.

I sammanhanget kan mötet med musikerna ses som möjliggörande för möte med alternativa vuxna, alltså möte med vuxna som inte primärt är barnens förskol-, eller lärare. Att vara en alternativ vuxen kan handla om att exempelvis visa på alternativ yrkesidentitet och vara musikaliska förebilder. Dessa alternativa vuxna (musikerna) visade på en önskan om att erbjuda barn alternativa upplevelser, gärna med live musik. I arbetet och genomförandet av akterna arbetar alla, mer eller mindre med för att anpassa innehållet till just en *barn*grupp. I arbetet kommer vissa normer fram, exempelvis barn som offer för pådrivande, ensidig barnkultur samt att barn kan visa saker i vissa åldrar. Just ålder är en framträdande social kategori som både musiker och barn på olika sätt förhåller sig till i samband med och under konserterna, båda bidrar till görandet av ålder.

Normer som framträder i interaktion i barnkonsert omfattar såväl samspel som motstånd. Samspel och motstånd, både musiker emellan, mellan musiker och barn samt barnen emellan. Musikerna samspejar med barnen på olika sätt. Dels kan handlingen vara det centrala och det som bjuder in till samspel, dels kan musiken i sig själv vara den som bjuder in till samspel. Samspelet kan ligga främst mellan musikerna, men som får respons i form av applåder, förundrade blickar, skratt eller osäkerhet, men det kan också ligga direkt mellan publiken (barnen) och musikerna. Även om de flesta av barnen i alla tre akterna visar på stort engagemang så händer det också att musikerna möter motstånd. Genom att identifiera motstånden kan ofta också normbrott synliggöras. Motståndet kan uppkomma i relation till musikernas (regissörens/producentens) förväntningar om barns förkunskaper, det kan vara svårt att sjunga med i en sång man inte tidigare hört, eller mot att gå in i lekens och fantasins värld. Motstånd kan också visas i relation till att delta aktivt i själva musicerandet.

Normer om vad barn bör veta i samband med musik och konsert handlar musikernas önskan att barn ska få möta instrument och barns upplevelse och förståelse av musikteoretiska begrepp. I de tre akterna som följts har barnen antingen fått möjligheten att prata om instrumenten eller fått prova att spela själva. Kanske fyller mötet med instrument ett kulturellt tomrum – vilket kan problematiseras utifrån en hur-fråga. Musikteoretiska begrepp som barnen får möta, åtminstone implicit genom dess underkategorier är i de tre akterna, dynamik, tempo och tonhöjd.

Normer om vi och dom handlar dels om att vi alla är olika, dels om musikerna som förebilder och bärare av olikheter. I sin strävan att erbjuda barn och unga en mångfald kulturupplevelser och musikgenres brottas UNGA Musik i Syd med paradoxen att å ena sidan öppna upp för möjliga alternativa erfarenheter och å andra sidan att ta för givet att barn inte redan möter olika typer av musik. Samtidigt finns det en risk för att vissa, de antaget okända, musikstilar görs exotiska. Musikerna kan i sammanhanget ses som förebilder och i akterna representerar de med sin person och musikaliska

skolning/erfarenhet olika musikaliska traditioner och stilar. Det kan tolkas som att UNGA Musik i Syd genom dessa akter vill bjuda på musikalisk mångfald och musikaliska möten. Dessutom används musikernas privata erfarenheter in i skapandet och genomförandet av akterna.

Framåtblick

UNGA Musik i Syds arbete med att förändra normer kan mot denna bakgrund ses som en viktig insats för barns och ungas förutsättningar att ta del av ett kulturliv och att musicera. I mötet med akterna blir det tydligt hur innehållet spelar roll, både för barnen och för pedagogernas val av akter. I skapande av akter kan följande diskussionsfrågor vara värda att ha i åtanke:

- Hur ser relationen mellan barnens upplevelse och aktens innehåll ut?
- På vilket sätt kan aktens innehållsliga dimensioner utmanas och förändras utifrån en normkritisk medvetenhet?

I mötet med barnen blir det också påtagligt att musikerna i de tre akterna inte enbart är bärare av olika musikaliska traditioner och spelar olika instrument, de speglar också en mångfald på ett mer privat plan. Viktiga frågor att ställa sig i det fortsatta arbetet kan därför vara:

- Vem görs till representant för en viss musiktradition eller ett visst musikinstrument?
- Finns risk för stigmatiserande representationer av musiker från olika länder, eller vem som till exempel är "trummis" eller "flöjtist"?

Oavsett vilka frågor som ställs och vilka svaren blir så är kanske det viktigaste att hålla igång ett ständigt problematiserande av normer i relation till just barnkonserter – på ett kritiskt *och* konstruktivt sätt.

Referenser

- Abeles, H. (2009). Are Musical Instrument Gender Associations Changing? *Journal of Research in Music Education*. 57(2):127–139
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer: Genomförande, tolkning och reflexivitet*. Stockholm: Liber.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, P. Ø. (2005). Observationer i institutions- og klasserumsforskning. I T.B. Jensen & G. Christensen (Red.), *Psykologiske og pædagogiske m. kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (ss. 181–202). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Björck, C. (2011). *Claiming space: discourses on gender, popular music, and social change*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. Diss. Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel. Feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood* (Second edition). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Ordfront.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare. Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Evaldsson, A-C. (2007). Accounting for friendship: Moral ordering and Category membership in Preadolescent Girls' Relational Talk. *Language & Social Interaction*, 40(4), 377–404.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Goodwin, M. H. (2006). *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status, and Exclusion*. Malden: Blackwell Publishing.
- Green, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hellman, A. (2010) *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Holmberg, Y. (2014). *Musikskap: musikstundens didaktik i förskolepraktiker*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Holmberg, Y. & Löf, C. (2016). "Barock, betyder det bra rock?" *Normer I UNGA Musik i Syds utbudskatalog*. Malmö: UNGA Musik i Syd.
- Houmann, A. (2010). *Musiklärarens handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar*. Diss. Malmö: Malmö musikhögskola.
- Klafki, W. (2005). *Dannelseteori og didaktik: nye studier* (2: a uppl.). Århus: Klim.
- Klafki W. (2009). Kritisk-konstruktiv didaktik. I Uljens, Michael (red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (ss. 215–228). Lund: Studentlitteratur.
- Krekula, C.; Närvänen, A-L.; & Näsman, E. (2005). Ålder i intersektionell analys. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26(2/3), 81–94.
- Lenz Taguchi, H.; Bodén, L.; & Ohrlander, K. (2010). *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Leidman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Falun: Albert Bonniers förlag.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Löf, C. (2011). *Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Löf, C. & Tallberg Broman, I. (kommande). Med rätt att påverka – förskola/skola, sociala praktiker och värden. I Johansson, T. & Sorbring, E. *Barn- och ungdomsvetenskap*. Stockholm: Liber.
- Martinsson, L. och Reimers, E. (2008) *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- Mayall, B. (2002). Generation and gender. In B. Mayall (Ed.), *Towards asociology for Childhood, thinking from children's lives* (pp. 159–178). London: Open University Press.
- Nielsen, F. V. (1997). Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. I Harald Jørgensen, Frede V. Nielsen & Bengt Olsson (red), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1997*. (ss. 155–175). Oslo: Norgens musikkhøgskole.
- Pramling Samuelsson, I.; Asplund Carlsson, M.; Olsson, B.; Pramling N. & Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: Music, dance and poetry with children aged 2-8 years old. *International journal of early years education*, 17(2), 119-135.
- Qvortrup, J. (2005). *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Cu ture*. Basingstoke: Palgrave Macmillian.
- Sommer, D.; Pramling Samuelsson, I. & Hundeide K. (2010). *Child Perspectives And Children's Perspectives In Theory And Practice*. Dordrecht: Springer.

- Still, J. (2011). *Musikalisk lärandemiljö: Planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem*. Diss. Åbo, Åbo akademins förlag.
- Stokoe, E. (2005). Analysing gender and language. *Journal of Sociolinguistics*, 9(1), 118–133. Maiden: Blackwell Publishing Ltd.
- Stokoe, E. & Smithson, J. (2001). Making Gender Relevant: Conversation Analysis and Gender Categories in Interaction. *Discourse & Society*, (12), 217–244.
- Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik: En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.
- Sveriges Kommuner och Landsting (2015). *Män i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- Söderman, J. & Löf, C. (2010). *Genusmedvetenhet som möjlighet eller begränsning. En utvärdering av Malmö stads satsning på jämställdhet i förskolor och skolor*. Malmö: Malmö stad.
- Thorne, B. (2005). *Gender Play: Girls and boys in school* (10e upplagan). New Brunswick: Rutgers university Press.
- Westvall, M. och Carson, C. D. (2014). Utmanas trygghetszonen? I Varkøy, Ø. och Söderman, J. *Musik för alla. Filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle*, s. 107–119. Lund: Studentlitteratur.
- Wiedenfeld, L. M. (2012). Sex-Types and Instrument Selection: The Effect of Gender Schemas on Fifth Graders' Instrument Choices. *Texas Music Education Research*, 64–76.
- Wrape, E. R.; Dittloff, A. L. & Callahan, J. L. (2016) Gender and Musical Instrument Stereotypes in Middle School Children: Have Trends Changed? *National Association for Music Education*, Vol. 34(3) 40–47

Länkar

- <http://www.musikisyd.se/unga/utbud-forskolaskola/rep-och-randigt/> [Tillgänglig 2017-07-09]
- <http://www.musikisyd.se/unga/utbud-forskolaskola/resor-over-vatten/> [Tillgänglig 2017-07-09]
- <https://www.youtube.com/watch?v=MyqJcieTeLs&index=9&list=PL3bq1VRKPGDbPU8BuOGEL6UIFt3oaSKfD> [Tillgänglig 2017-07-09]
- <http://www.musikisyd.se/unga/utbud-forskolaskola/trumattack/> [Tillgänglig 2017-07-09]