

Forskning finansierad av Wallenius Lines

# Unga på Operan

Konstnärlig verksamhet i skola



Margareta Aspán  
Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen



Stockholms  
universitet

Margareta Aspán  
margareta@buv.su.se  
Stockholms universitet  
December 2020

# Unga på Operan Konstnärlig verksamhet i skola

Margareta Aspán

ISBN Print 978-91-87355-97-4

ISBN PDF 978-91-87355-98-1

Tryck US-AB. Tryckt med medel från Wallenius Lines.  
Kostymskisser från Orlando samt från När då då är publicerade med  
tillstånd från Lena Lindgren respektive Pija Lindenbaum (mejl den 29  
november 2019).

Barnteckningar som nyttjas i rapporten är alla ritade av barn under  
fokusgruppsintervjuer.

**Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen  
Stockholms universitet**

# Innehåll

## FÖRORD

### DEL 1. I BLICKFÅNGET: SCENKONST SOM KULTUR FÖR SKOLBARN 13

- Utgångspunkter 14
- På fältet – en etnografisk ansats 23
- Forskarens närvaro och handlande på fältet 30
- Rapportens delar 32

### DEL 2. DEN PEDAGOGISKA SITUATIONEN – EN PLATS FÖR SAMSPEL 35

- Den pedagogiska situationen 36
- Känslorna i centrum i samspelets pedagogiska atmosfär:  
mimik, kroppsspråk och röst 48
- Att knyta an till skolans kunskapsuppdrag 52

### DEL 3. SCENKONST FÖR BARN I ETT FLERSTÄMMIGT ERBJUDANDE 55

- Undervisningens möjliga fokusområden inom konst 56
- Förtrogenhet med konstformer som språk 59
- Kunskapsorientering i konstens språk 64
  - Musikaliska erbjudanden* 65
  - Balet – att lära känna och känna med kroppen* 71
  - Drama och gestaltning* 77
- Konstformernas meningsinnehåll och element 86
  - Individuella och gemensamma erfarenheter* 89
  - Återberättandet som lektillfälle* 90

## MELLANSPEL 95

### DEL 4. ATT GÅ PÅ OPERA 97

- Barnopera och operaprojekt i skola 98
- Att närma sig barns erfarenheter – intervjuer och teckningar 100
- Barns reception av scenkonst 104
- Transkribering och tematiserande analys 106

*När då då* Om förarbetet till och barns reception  
av ett allkonstverk 108

- I klassrummet: workshop inför operabesöket 108
- Tillsammans med årskurs 2 och 3 på Rotundan 118

- Barns berättande om *När då då* 121
- Platsen, inte bara scenen 121
- Stegrande känlospel och ett förlösande slut 124
  - Narrativa dimensioner* 132
- Lek och fantasi i stort och smått 134
  - Narrativa dimensioner* 143
- Skolan som mottagare av kultur 150

- Om förarbetet till *Orlando* – ett musikaliskt relationsdrama 154
- Workshop inför *Orlando*, årskurs 6 155
  - Pedagogernas val – lekar eller skådespel* 166
  - Fördjupad förståelse för opera som scenkonst* 167
- Dokumentation med barnen 168
- Tillsammans på Confidencen 169
- Att skapa magi och bryta den 171

- Barns möte med scenkonst – gemensamma och unika upplevelser 172
- Möjligheter att lära, före, under, efter 176

### DEL 5. SAMVERKAN FÖR UNDERVISNING I OCH OM KONST I 81

- Studier om professionella artister i samverkan med skola 182
- Tid och plats som bristvara 189
  - Promenader i klassrummet* 189
  - Tidens strikta ramar* 193
- Anknytning till skolans verksamhet 195

### DEL 6. OM SCENKONST, BARNKULTUR OCH

#### SKOLANS DEMOKRATI- OCH KUNSKAPSUPPDRAG 201

- Barn, kulturvanor och kulturinstitutioners uppdrag 202
- Varför konst i skolan? 208
  - Att få möjlighet att vara med i och förstå världen* 210
  - Förväntade utfall?* 213
  - Estetiskt lärande* 215

## KÄLLOR 223

## SLUTNOTER 235

Unga på Operans projekt som helhet.  
Hämtat ur rapporten ”Att växa genom skapande” (Kungliga Operan, 2019)

#### Hösten 2017

Alla årskurser Invigning på skolan, framträdanden från Operan, tal och tårtkalas.  
Fk-åk 3 Pianokonsert Musikaliska pärlor på skolan.  
Åk 1 och 3 Guidad visning av Operan.  
Åk 2 Workshop i opera/gestaltning på skolan.  
Åk 4 Guidad visning av Operans verkstäder med efterföljande workshops i scenografiskt skapande.  
Åk 6 Besök av stråkkvartett ur Kungliga Hovkapellet under musiklektion på skolan.  
Åk 7–9 Balettworkshop på skolan.

#### Våren 2018

Fk-åk 1 Workshop i drama/gestaltning på skolan.  
Åk 2 Workshops i skuggspelsteknik, längre projekt på skolan. Besökande klass till Unga guidar unga.  
Åk 3 Balettworkshop på skolan.  
Åk 3–6 Konsert De största känslorna på skolan.  
Åk 4 Fortsatt arbete med scenografiskt skapande på skolan.  
Åk 5 Unga guidar unga, längre projekt på Operan.  
Åk 7–9 Såg föreställningen Min bror är Don Juan. Deltog i workshops som förberedelse inför besöket.

#### Hösten 2018

Fk-åk 3 Såg föreställningen När då då på Operan och deltog i workshops som förberedelse inför besöket.  
Åk 4 och 7–9 Workshop i opera och scenisk närvaro.  
Åk 5 Unga guidar unga, längre projekt på Operan. Fortsatt arbete med scenografiskt skapande på skolan.  
Åk 6 Besök av musiker ur Kungliga Hovkapellet under musiklektion på skolan.  
Åk 5–6 Såg genrep av Nötknäpparen.  
Specialklass i blandade åldrar Balettworkshop.

#### Våren 2019

Fk och åk 3 Operaworkshop på skolan.  
Åk 1–2 Balettworkshop på skolan.  
Åk 4 Musiklabbet, ett överraskande besök i klassrummet med en operasångare och en musiker.  
Åk 5 Fortsatt arbete med scenografiskt skapande.  
Åk 6–8 Såg föreställningen Orlando. Deltog i workshop som förberedelse inför besöket.  
Åk 8 Workshop för att insamla referensunderlag till manusarbetet med Unga på Operans kommande produktion Orfeus och Eurydike.  
Specialklass i blandade åldrar Workshop i drama och gestaltning.

#### Hösten 2019

Åk 1–2 Guidad visning på Operan.  
Åk 6 Fortsatt arbete med scenografiskt skapande.  
Alla årskurser Avslutningsdagar på skolan. Parallella workshops med samtliga Unga på Operans pedagoger som medverkat i projektet. Workshops i balett, opera, musiklabb med mera. Avslutande gemensam samling med tacktal, musikframträdanden och tårtkalas.

[https://www.operan.se/media/j0mbeahq/smedshagsskolan\\_dokumentation\\_2019.pdf](https://www.operan.se/media/j0mbeahq/smedshagsskolan_dokumentation_2019.pdf)

## Förord

Detta forskningsprojekt är finansierat av Wallenius Lines som jag vill rikta ett varmt och stort TACK till. Bidraget har möjliggjort datainsamling och skrivarbete under projektperioden hösten 2017 till och med våren 2020. Jag har närvarat vid många tillfällen på den valda projektskolan, och även besökt Kungliga Operan samt Confidencen tillsammans med olika klasser. Jag har skrivit fältanteckningar och intervjuat barn i smågrupper om de aktiviteter som Unga på Operan har erbjudit skolan under projektet. Material har nu samlats i olika delrapporter.

Stort tack riktas också till alla som under projektet varit så behjälpliga vid Unga på Operan. Särskilt varmt tack går till Jonas Drake och Anna Karinsdotter som inledde samarbetet med mig som forskare. Tack till alla er konstutövare som genomfört aktiviteter tillsammans med barnen. Varma tack går också förstås till alla barn i skolan, och till lärare och pedagoger, skolledning och annan personal som bidragit på så många vis! Tack även till alla vårdnadshavare som gett medgivande så att jag kunnat intervjua barnen under projektperioden.

Ett innerligt och varmt tack även till *Stiftelsen Ellen Keys Strand*, stipendiekommittén, som beredde mig möjligheten att vistas på Strand under en period i juni 2019. Där gavs tid för skrivande och läsande i en vacker miljö där kreativitet kan spira bland gullregn och aklejoj, där viktiga och inspirerande samtal värmer själen och fördjupar kunskaper. Tack till er medstipendiater Anna Mogren och Ingrid Thörnqvist, till Maja Rahm, föreståndare, och Ingela Bendt för den goda trivseln!

Tack även till min yrkesmässiga hemvist sedan 2014: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet, där Centrum för barnkulturforskning ingår som en avdelning. Tack vare Karin Helander, Magnus



Öhrn och Ylva Lorentzon kom jag i kontakt med Unga på Operan, så er vill jag å det varmaste omnämna här! Tack även Mats Börjesson, institutionens prefekt, för uppmuntran och tillit. Tack Helena Bergström som alltid finns där, Frida Bolinder för korrekturläsning, och Robert Bolinder vars stöd och kunskaper i grafisk form varit räddningen, så många gånger!

Under projektperioden har jag fått fördjupa mig i frågor som rör barn och kultur och sålunda barns rätt till kultur. Det ligger nära frågan om barns rätt att vara medskapare i sitt vardagsliv, något som jag också berörde i min avhandling (Aspán 2009), då jag undersökte barns delaktighet i sin 'skolbarndom'.

I debatten i media idag ställs frågan om skolan ska vara kunskapsinriktad emot ett istället 'icke traditionellt' och därmed nyfiket, undersökande arbetsätt. Bland tyckarna tycks kunskap å ena sidan vara tråkig att inhämta, och å andra sidan skulle ett lustfyllt undersökande inte innehålla kunskap/fakta (skolan ska kanske inte vara "så jämra lustfylld" som en rubriksättning i Dagens Nyheter uttryckte det, 2019-05-28). Rabblande utantill och ordning ställs emot barns egen drivkraft i nyfikenheten. Rent av får barns nyfikna sökande symbolisera oordning. Nutida disparata barnsyner sammanhänger med sådana olikartade kunskapssyner. Vad som anses vara god bildning och utbildning för barn relaterar förstås till vilka förväntningar vi vuxna har på barn.

Även vad gäller konstnärligt och estetiskt skapande i skolan finns motstridiga uppfattningar. Några menar att det kan råda bot på det mesta, så som ohälsa och icke-demokratiska strömningar, medan andra istället inte alls ser värdet av att erfaras och delta i kulturellt och konstnärligt liv. Bilderna av vad som utgör barnets bästa i skolan, i barnens skolbarndom, ligger alltså långt ifrån varandra.

De konstnärliga erbjudanden som jag studerat i detta specifika skolprojekt, lett av Unga på Operan, har i mitt perspektiv inte alltid varit enkla att genomdriva, men jag skulle generellt vilja säga att det har gett de flesta elever *något*, om än inte alltid i termer av nyfiket undersökande. Vad detta *något* består i kommer jag att diskutera i resultatredovisningen. Men klart är att såväl faktakunskaper som nyfikenheten getts sitt rättmätiga utrymme inom projektet, här ryms alltså både och. Jag kommer genom rapporten att förhålla mig till en pedagogisk grundsyn där faktakunskaper och nyfiket

utforskande inte kontrasteras utan snarast förutsätter varandra, vilket projektet visat med stor klarhet.

Det går inte att undslippa en kommentar om hur året 2020 inte blev som någon tänkt sig. Ett antal tillfällen för att presentera och diskutera projektet och forskningsarbetet ställdes in under våren 2020. Några extra besök som var tänkta att göras på skolan har fått avblåsas. Även om grundskolorna varit öppna så har självfallet försiktighetsprincipen gällt. Det är min förhoppning att konst- och kulturutövandet kan fortsätta i skolan. Inte minst under kriser och prövningar behöver såväl barn som vuxna sätt att gripa sig an världen, att försöka förstå den.

Tack alla på skolan och Unga på Operan för att jag fått vara nära ert arbete! Jag är så tacksam att jag fick ta del av dessa konstnärliga och pedagogiska erbjudanden!

*Margareta Aspán, hösten 2020*

*På grund av omständigheterna med Corona-pandemin från mars 2020 gav Wal-lenius Lines en frist för slutrapportering. Under hösten 2020 publiceras denna sammanfattande rapport. En vetenskaplig artikel färdigställdes i juni 2020. Ett antologikapitel är insänt för granskning, och kan förhoppningsvis publiceras under våren 2021.*

# Del 1. I blickfånget: Scenkonst som kultur för skolbarn



*Bilden på nästa sida: Bobo ur När då då avbildad av en flicka i årskurs 3, grupp 1.*

## Utgångspunkter

Unga på Operan är den avdelning vid Kungliga Operan som har som särskilt uppdrag att möta unga besökare. Förutom barn- och ungdomsföreställningar arrangeras exempelvis kostymprovningar, barnvisningar och lovaktiviteter. Ett särskilt projekt har bedrivits i och tillsammans med en F-9-skola som ligger i ett av Stockholms ytterstadsområden. Finansiären, rederiet Wallenius Lines, medverkade i diskussioner med Unga på Operan kring var det treåriga projektet skulle förläggas, och valet blev detta område som har kännetecken förknippade med social utsatthet. Förhoppningen var att satsningen skulle bidra till skolans verksamhet och stärka sammanhållning och elevernas kunskapsutveckling, en viktig grund i samhällsutvecklingen i stort (Kungliga Operan, pressmeddelande 2019-11-28).

Från uppstarten våren 2017 fram till och med hösten 2019 har det pågått aktiviteter för att införa och utveckla estetiska läroprocesser i undervisningen, med intentionen att arbetet skulle komma att integreras med skolans ordinarie undervisning och dess mål. Till projektet knöts jag som forskare och inför projektstarten formulerades forskningsfrågorna i fyra huvudsakliga teman (här något förkortade):

- Kring vad konstitueras de *lärandeprocesser* som knyter an till skolans demokratiska uppdrag då professionella konstutövare inbjuder till konstnärligt utforskande?
- Hur konstrueras *samspelet* i undervisningen då estetiska uttryck utgör fokus?
- Hur *förhandlas* positioner och motsättningar under det gemensamma skapandet?
- Vilka berättelser, *narrativer*, framträder i elevernas uttryck och i skolprojektets konstnärliga erbjudanden?

Då projektet sträcker sig över lång tid kan också följande fråga beaktas:

- Vad sker över tid i en skola där arbete med estetiska uttryck avses bli implementerat och genomgående bli del av skolvardagen?

Varför betoningen främst lades på relationen mellan skolprojektet och skolans demokratiska uppdrag samt på samspel i skapande processer kan behöva tydliggöras. I de sammanfattade rapporterna från Unga på Operans

kortare projekt som genomförts i flera skolor, projekt som alltså föregick det treåriga projektet dit jag kopplades, finns en tydlig ansats att skriva fram intentionen just i termer av att ge barnen röst (Kungliga Operan, 2015, *Delaktighet och pedagogik*; Kungliga Operan, 2016, *Berätta din historia*). Barnen kommer till tals, får stärkt självkänsla, grupper svetsas samman. Barn ges under projekten tillfällen att tala, lyssna och att respekteras och respektera.

I tablån nedan synliggörs vilka av Unga på Operans aktiviteter som jag tagit del av i det här särskilda treåriga skolprojektet, vars föresats varit att samtliga elever i alla årskurser ska få ta del av minst ett erbjudande varje termin. Exempelvis träffade jag den klass som vid projektets start i årskurs 4 arbetade med scenografi, och som sedan i årskurs 5 guidade yngre elever i operahuset, och i årskurs 6 fortsatte med scenografiskt skapande. Aktiviteterna har byggt på olika typer av insatser från Unga på Operan. Vissa delar har utgjorts av en enstaka workshop, några av ett föreställningsbesök med förarbete i workshop, medan andra delar har utgjorts av serier av träffar med två eller flera workshops. De tre varianterna markeras i tablån med en till tre asterisker (\*).

LÄSÅR HT2017 – VT2018	LÄSÅR HT2018 – VT2019	HT2019
För alla: Projektstart sept. 2017 konsert. Konserter på skolan november och mars		Projektavslut nov.
	Förskoleklass: Operaworkshop*	
	Åk 1: Balettworkshop*	
Åk 1: Dramaworkshop*	Åk 2: När då då med föregående workshop** Åk 2: <i>Guidas på Operan av åk 5</i> * Åk 2: Balettworkshop *	
Åk 2: Operaworkshop * Åk 2: <i>Skuggspelsworkshops</i> *** Åk 2: <i>Guidas på Operan av åk 5</i> *	Åk 3: När då då med föregående workshop** Åk 3: Opera/dramaworkshop *	
	Åk 4: Operaworkshop *	
Åk 4: <i>Scenografworkshops</i> ***	Åk 5: <i>Unga Guidar Unga</i> *** Åk 5: <i>Scenografiskt skapande</i> ***	Åk 6: <i>Scenografiskt skapande</i> *
Åk 5: <i>Unga Guidar Unga</i> ***	Åk 6: Orlando med föregående workshop**	

Tablå 1: Översikt aktiviteter som ingår i forskningsprojektet. De kursiverade tas upp i andra texter och artiklar.

Av de konstnärliga erbjudanden som visas ovan i tablån presenteras arbetet kring tvåornas skuggspel kring *Rödluvan och vargen* i en vetenskaplig artikel (Aspán, 2020). Vad Unga guidar Unga kan tolkas innebära avseende elevernas möjlighet ta Kungliga Operan i anspråk framläggs i kommande text. Dessa projektdelar kan var och en kan ses som processer i sig, genom att varje klass ges en serie workshops över tid.

Unga på Operan startade således under 2017 det treåriga samverkansprojektet med en utvald F-9 skola, med knappt 400 elever, inklusive särskoleklass samt ett, för ett antal elever, extra år efter årskurs 9. Under våren 2017 hade projektledaren från Unga på Operan inledande möten med skolledning och lärare och genomförde då en grovplanering kring vilka konstnärliga insatser som de olika årskurserna skulle kunna ges. Lärarna kunde ha önskemål om vilka insatser som de olika klasserna ges under samtliga terminer varmed projektet inledningsvis sägs vara väl förankrat i skolans organisation. Under projektperioden skulle, enligt planeringen, viss verksamhet riktas brett till ett antal klasser gemensamt, medan andra initiativ riktas mot någon eller några särskilda årskurser under både kortare och längre tidsperioder beroende på verksamhet. Dessa val görs då mot bakgrund av exempelvis lärarens bedömning av årskursens möjligheter att ingå i projektet, och hänsyn tas exempelvis till perioder med nationella prov.

Flera av aktiviteterna lämpar sig väl för att undersöka barns och vuxnas samspel och förhandlingar kring innehållet, samt vad barn vill och ges möjlighet att uttrycka sig kring när det gäller kreativt skapande. I den här rapporten vill jag också tillägga en fråga som aktualiserats genom erbjudandet till barnen att besöka en operaföreställning samt att arbeta förberedande inför det besöket:

- Hur upplever barn en operaföreställning satt i en skolkontext, och hur kan mötet mellan barn och barnopera som scenkonst förstås?

Den frågan är förstås inte helt avskild från skolans demokratiska uppdrag, men ifall utgångspunkten i de från start formulerade forskningsfrågorna rörde *barns kultur* eller *kultur av barn* läggs här också till den estetiska upplevelsen i *kultur för barn* (jag inkluderar i barnbegreppet även de unga som går i årskurs 6 och är 12-13 år). Barnkulturforskaren Catharina Hällström (2011) klarlägger begreppens innebörder utifrån bland andra barnkultur-

forskaren Flemming Mouritsens kategorier (2002) vilka också kommenteras av Ulf Janson (2013), professor i pedagogik, samt av kultursociologen och barndomsforskaren Kim Rasmussen (2001). För Mouritsen omfattar kulturbegreppet dels det som människan skapar i fråga om institutioner, vanor och normer, dels de olika konstnärliga, estetiska och symboliska uttrycken. Det är i den senare dimensionen som han själv placerar *barnkultur*, även om den också behöver kontextualiseras, alltså placeras in i ett bredare sammanhang – in i kulturen i den första betydelsen. Medie- och kulturforskaren Johan Fornäs (2012, s. 23), poängterar att den estetiska aspekten, ”kultur som konst”, inte innebär en syn på estetik eller konst som något statiskt. Vad som omfattas definieras och omdefinieras över tid. Kampen om vad som räknas som ’fin’ konst och kultur eller inte har Fornäs (2006) kallat för *smakspel*, i ständig rörelse.

Kultur som de normer och vanor som kan knytas till ett samhälle, ett antropologiskt kulturbegrepp, beaktar även det föränderliga processer. Vi är hela tiden med och tolkar och omskapar innebörder och förskjuter gränserna för vad som förväntas och vad som avviker, och vi gör nya tolkningar och omtolkningar (Corsaro, 2003). Antropologen Clifford Geertz (1973) såg kultur inte som något som styr och fostrar oss, utan som en kontext vi själva skapar och verkar i. I en numera klassisk metafor beskrev han detta som att *människan hänger i de nät av mening hon själv har spunnit* (Geertz, 1973, s. 5). Forskarens uppgift blir att undersöka vilka meningar dessa nät består av. Detta ligger nära det Fornäs (2012) ser som ytterligare ett kulturbegrepp, det hermeneutiska, alltså kultur som interaktivt meningsskapande. Det hermeneutiska kulturbegreppet kan ses som att det spänner över, eller binder samman, både det antropologiska och det estetiska kulturbegreppet (se även Helander, 2019).

Sammanfattat kan kategorierna under *barnkultur* och *barns kultur* skrivas fram på följande sätt:

- kultur skapad *för* barn – så som barntidningar och medier skapade av vuxna, med fokus på barns bildning, nöje, välbefinnande eller konsumtion – omfattar både ’kvalitetskultur’ och marknadsmässiga produkter;
- kultur skapad *med* barn gestaltas då vuxna och barn gemensamt skapar kultur så som i teatergrupper eller i skrivarverkstäder, på såväl formella som informella arenor;



- kultur skapad *av* barn – så som barns lekar, egna bilder och användande av medier, samt
- kultur *bland* barn som skapas då barn utbyter intressen under aktiviteter i samhandling, så som i lekande.

*Barnkultur*, som ett ord, omfattar då kultur som vuxna anser på något sätt erbjuder barn bildning eller utveckling, så som självförståelse genom konstnärligt utövande, eller kommersiell kultur där barn ses som konsumenter (Mouritsen, 2002; Rasmussen, 2001), samt skapande tillsammans med barn. *Barns kultur*, deras lekkultur eller barns kamratkultur som uppkommer spontant i stunden, tar fasta på barnens egna kreativa handlingar, och ringar in de båda sistnämnda kategorierna som är tätt sammanlänkade. Barn traderar kulturella uttryck, använder medier och rum på nya sätt och skapar olika lekar och rörelser tillsammans (Rasmussen, 2001). Janson klargör relationen mellan de två sista kategorierna genom formuleringen: ”Det är om man uttrycker sig så, ’bland’ barn som ’av’ blir av” (Janson, 2013, s. 13). Gränserna mellan kategorierna är flytande, men kan vara tydliggörande för att belysa olika aspekter i verksamheter. Kultur i den här rapporten berör alltså flera av dessa dimensioner, i viss mån även de kamratkulturer som framträder då barn gör saker tillsammans. De aktiviteter som utgörs av kreativa workshops i klassrum och grupprum och i något fall i gymnastiksalen, kan ses som kultur med barn. I den del av studien som rör barns möte med opera på scenen är den estetiska kultur som vuxna skapat för barn att ta del av den primära, även om det introducerande arbetet i workshop också kan ses som kultur med barn.

Kultur skapad av barn, i meningen att barn utövar konst och leker, aktualiseras på ett sätt i den rapporten även om det inte görs helt utan vuxna ramar. I de teckningar som de yngre barnen i studien har ritat under forskningsintervjuerna så skapar de bilder som kan säga något om deras tolkningsarbete kring vad de varit med om.

För att ytterligare precisera var fokus ligger i studien kan även Liora Breslers (1998, s. 3) tre kategorier, eller genrer, av konstundervisning i skola användas. Dessa kan förstås jämföras med de olika dimensionerna som barnkultur och barns kultur ringar in:

- (1) barns konst (*child art*) – det som barn själva skapar inom dans, drama, bildkonst eller musik;
- (2) de sköna konsterna (*fine arts*) – de klassiska verk i olika konstformer som skapats av företrädesvis vuxna professionella konstutövare för (den vuxna) allmänheten, samt
- (3) konst för barn (*art for children*) – konst för barn skapad av vuxna. Här ryms såväl aktiviteter där barn själva framträder, där de iscensätter exempelvis en pjäs, som aktiviteter där barn utgör publiken, både i skolan eller på besök till kulturinstitutioner.

Dessa genrer inom konstundervisning i skola fångar istället för olika specifika konstformer (drama, musik, dans, bildkonst o.s.v.) olika val av konstnärliga erbjudanden, vilket lämpar sig för att studera Unga på Operans aktiviteter där just mångfaldiga konstnärliga uttryck nästan alltid sammanförs och blandas: opera, balett, dramatik, skådespeleri, klassiska verk och annan musik. Istället för att endast granska hur musik eller drama etableras som egna kunskapsområden inom skolprojektet ges genom dessa kategorier en möjlighet att belysa på vilka sätt konstnärligt gestaltande i bred bemärkelse erbjuds de olika skolklasserna. Även här blir gränserna flytande. Inte minst ”de sköna konsterna” kan göras till konst för just gruppen barn även om barn inte ursprungligen varit den tänkta publiken. Exempelvis *Trollflöjten* tas under projektet upp i flera barngrupper på olika sätt, ibland som ett dockspelsdrama där lite vad som helst får vara rollfigurerna. Ett klassiskt verk blir på så sätt konst för just barn.

I fråga om kultur för barn vill jag fortsatt hålla fast vid aspekter kring skolans demokratiska uppdrag, även då det nu inte direkt aktualiserar aspekter så som barns rätt att komma till tals, eller eget fritt estetiskt skapande. Här kan istället frågor skönjas om barns rätt att ta del av olika konstformer. I FN:s konvention om barnets rättigheter, som inkorporerats i svensk lag sedan januari 2020, stadgar artikel 31 barnets rätt ”att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet” och att konventionsstaterna för detta åtar sig att ”främja barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet och [konventionsstaterna] skall uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet”. Vad detta innebär i praktiken är en minst sagt komplex fråga.

Vad som utgör innehåll i begreppen *kultur*, *estetik* och *konst* kopplat till skola och utbildning är förstås ingen enkel fråga att besvara, då intentionerna är så mångfaldiga. Estetisk undervisning och konstundervisning kan, men

behöver inte, vara samma sak. Möjligen kan det ha varit den tyske filosofen och författaren Fredrich Schiller, som under det sena 1700-talet först använde begreppet *aesthetic education* i sin vilja att peka på hur konst som del av undervisning kunde kultivera människan (Wojnar, 1970). Konsten skulle för Schiller bidra till människans bildning.<sup>1</sup> Under 1800-talet fanns två olika synsätt på vad konst i undervisning kunde ge: å ena sidan formulerade konsten moral och sociala normer, å andra sidan fanns en strävan efter att låta de lärande skapa det sköna. Senare har återigen *aesthetic education* associerats med att förfinas och utveckla sinnen och känsligheten för skönhet (Wojnar, 1970). I FN:s förklaring om de mänskliga rättigheterna från 1948 står i artikel 27 uttryckligen att ”Var och en har rätt att fritt delta i samhällets kulturella liv, att njuta av konst”. Formuleringen signalerar alltså både rätten att bidra till och att uppleva konstnärliga uttryck och verk.<sup>2</sup>

Genom forskning har påvisats att konstnärliga uttryck funnits sedan människans allra tidigaste perioder. Spår, äldre än 30 000 år, finns efter grottmålningar, dans och musik (Brandt, 2009; Gärdenfors, 2010). Att människor i alla kulturer deltar i estetiska aktiviteter betonar inte minst Anne Bamford, pedagogikprofessor, i sin bok *The Wow-factor* som fått stort genomslag. Hon menar att ”children are born aesthetically aware and they engage in the arts long before they can speak or write” (Bamford, 2006, s. 4).

Forskning om skola och kultur i estetisk bemärkelse har övervägande behandlat barns eget kreativa skapande, ofta under rubriken estetiska läroprocesser som kopplats till barns utveckling av både specifika och generella färdigheter, vilket belyses vidare nedan.<sup>3</sup> Studier om istället hur barn erfar och upplever teater- eller operabesök kan knytas till så kallad receptionsforskning. Att få reda på något om hur barn ser på exempelvis en operauppsättning kräver att vi som vuxna försöker närma oss barns egna perspektiv. Det betyder att forskaren försöker förstå hur barn upplever och uppfattar en uppsättning utifrån den position barn kan och får inta: varje enskilt barn upplever en teaterföreställning utifrån sin egen förförståelse (Helander, 2004). Men även om varje individ har sin unika utsiktspunkt – alltså sin position och därmed sitt unika perspektiv – delar också barn sin position med varandra som just barn i relation till andra som inte är barn. Därmed finns i studier kring barns perspektiv både det som är unikt för ett barn och det som är gemensamt för barn, vilket beskrivs i ett par tidigare

barnkulturstudier: om barnoperan *Min mamma är en drake* (Ernst, 2016), samt i en sammanställning av flera receptionsstudier *Barn, kultur och kulturbud. Förutsättningar och förväntningar. En pilotstudie om att lyfta barns och ungas perspektiv* (Ernst, Lorentzon & Wester, 2013), vilka jag återkommer till. Vad gäller barnteater och scenkonst för barn mer övergripande har Karin Helander (2004; 2011; 2012; 2019), professor i teatervetenskap, varit tongivande, också med en mängd receptionsstudier vilka kommer att utgöra en bas i nedanstående framläggning av tidigare forskning samt i tolkningen av den delen av materialet.

Barns deltagande i eller mottagande av (scen)konstupplevelser har alltså varit föremål för analys i flera studier, till vilka jag återknyter resultatet nedan. Redan här kan konstateras att barnteater eller scenkonst i skolsammanhang är något annat än utanför skolans ramar. Eftersom barn tillbringar mycket stor del av sin barndom i skola, så är det viktigt att se närmare på hur skolan relaterar till olika kulturella erbjudanden. Teatern och skolan kan ses som två olika praktiker där olika villkor gäller. I mötet sker förstås förhandlingar om vilken arena som kan ses som förgrund, och vilken som utgör bakgrund. Exempelvis kan teater med skolan bli en aktivitet som bär med sig tankar om utbildning och disciplinering, som ju traditionellt förknippas med utbildningsväsendet (Gustafsson, 2008).

Gemensamt för de båda praktikerna – eller arenorna – skolan och teatern är, vilket Karin Helander konstaterar, att det är vuxna som bestämmer vad barn ska få uppleva. De vuxna bedömer vad som anses ”nyttigt, lämpligt och skojigt för barn” (Helander, 2016, s. 5). Men precis som andra normer förändrar sig så förskjuts också samhällets synsätt på ”barn, barndom, fostran, konst, kultur och skolkultur” (s. 5). Från 50-talets moraliska budskap, via 60-talets politiskt färgade teater och 70-talets psykologiska fokus finns idag en barnsyn där barnet erkänns som aktivt meningsskapande. Barnkulturpolitiken idag, menar Helander (2014), stöder sig tydligt på barnrättskonventionen och genomsyras av en strävan att beakta barns egna perspektiv. Konventionen kan också förstås som inspiration och utgångspunkt i en strävan efter att öka barnpublikens delaktighet, även som involverade i utformandet av olika uppsättningar (Helander, 2016).

Barndomsstudier (*”social studies of childhood”*, eller tidigare barndoms-sociologi) har, allt sedan de tidiga initiativen under 1980-talet, betonat vikten

av barns egna röster, alltså barns perspektiv, för att generera kunskap om hur barndomar levs för att därmed också utveckla kunskaper om samhället i stort (James, 2007). Barndomsstudier har på så vis ofta kommit att ligga nära frågor kopplade till barnets rättigheter. En grupp australiensiska forskare uttrycker det med orden: ”children’s voice is considered to empower the social position of children and childhood from a social justice and rights perspective” (Lemon, Garvis & Klopper, 2014, s. 6). Helander (2019) relaterar barndomsforskning till studier av barnkulturella praktiker eftersom frågor om hur barndom förstås och konstrueras i ett samhälle åskådliggörs inte minst i barnkulturens olika gestaltningar. De sätt på vilka barn och barndom definieras i ett samhälle har direkt bäring på hur relationer mellan barn och vuxna uttrycks vilket är väsentligt att studera, inte minst då intresset gäller maktrelationer och vems tolkningsföreträde som råder. Det gäller förstås inte minst frågan om vad som anses vara gott innehåll i utbildning för barn, vilken kunskap som anses väsentlig, men också på vilket sätt undervisningen genomförs i termer av pedagogiska relationer och miljöer. Som Christine Marmé Thompson (2017) poängterar utifrån sitt intresse för barnkultur och konst, är det viktigt att studera vilka antaganden vuxna gör om barn och vad barn har för platser och möjligheter att berätta sina egna historier. Vad konst ges för plats i skolsammanhang hänger samman med sådana förutsättningar och genom att undersöka dessa kan kunskapen fördjupas om barndom och barns plats i samhället i stort (Thompson, 2007).

Med utgångspunkt i barndomsforskning, och därigenom i ett rättighetsperspektiv, kommer fortsättningsvis kultur för barn, avseende vad vuxna lägger vikt vid att erbjuda och lära barnen genom projektets scenkonstarbete, också att relateras till kultur med barn. Därigenom blir det centralt att undersöka hur barn tar sig an och erfar aktiviteterna som erbjuds inom skolprojektet. På vilka sätt de olika aktiviteterna genomförs är förstås också en pedagogisk fråga, där jag lägger fokus på undervisning som relationell (Aspelin & Persson, 2011). Då kunskap och lärande här ses som något som skapas genom interaktion ligger den teoretiska basen i dialogisk kommunikation (Gärdenfors, 2010; Johansson, 2011).

De vuxna som genomför de konstnärliga aktiviteterna i klasserna är främst knutna till Unga på Operan, och vissa är knutna till Kungliga Operan som artister. I tidigare forskning om samverkan mellan skola och konstin-

stitutioner används beteckningarna ”artists” och ”artist-teachers”, alltså de som har konstnärligt utövande som sitt huvudsakliga uppdrag men också sekundärt undervisar, respektive de konstnärligt utbildade med utbildning även inom pedagogik eller didaktik (Upitis, 2006). Andra nyttjar begreppet ”teaching artist” för en professionell artist som har förmågor som gör att de kan engagera elever i lärande “in, through, and about the arts” (i Carlisle 2011, s. 145). Jag kommer nedan att benämna de medverkande från Unga på Operan som pedagoger, utan att för den skull bortse från deras bas i en konstnärlig profession. Med sina olika konstnärliga kompetenser – i musik, sång, drama och dans – ges en bredd i de uttrycksformer som skolprojektet erbjuder klasserna. Jag kommer att återkomma till operascenens särart som allkonstscen, vilket i sig kan ses som generativ för konstnärliga aktiviteter i skola (Tambling, 1999).

Vad gäller att välja begrepp för att beskriva innehållet i de olika passen som väljs ur fältanteckningarna så är förstås en utgångspunkt den rubrik som Unga på Operan har satt ut (se förteckning ovan). För att förtydliga innehållsområden kommer dock innehållet att inte endast beskrivas som opera eller balett eller drama. Musikaliska inslag kan vara hämtade ur andra genrer än opera, barnen kan ges tid för rörelse och dans utan att ges instruktioner i balett. Något tillfälle då ett teaterstycke spelas upp kan möjligen ses mer som teater, en uppvisning, än som drama sett som process för de deltagande, i de fall en skillnad görs mellan dessa begrepp (Grip, Cedervall, Österlind, 2019, s. 10). Uttrycksformerna är minst sagt mångfaldiga.

## På fältet – en etnografisk ansats

### *Med tårtor och fanfarer – upptakt*

Hela projektet startar med att musiker, sångare och dansare uppträder på scenen i skolans stora hall – ’Kunskapstorget’ – direkt innanför huvudentrén. På Kungliga Operans facebook-flöde skrivs att ”Estetiska lärprocesser kommer att integreras i skolans läroplan – från förskoleklass till årskurs 9”. Eleverna, ett stadium i taget, får den här dagen möta musiker med trumpet och tuba, och en operasångerska och så två dansare iförda spektakulära dräkter – som tunnband runt kropparna. Både Unga på Operans konstnärliga ledare och skolans rektor talar om det långsiktiga projektet där alla elever ska få möta kultur i skolarbetet, att varje klass ska få ta del

av minst en kulturell aktivitet varje termin, i en workshop eller ett besök i operahuset. Den här dagen blir en festlig början på projektet med ballonger runt scenen och sedan tårta i klassrummen till skolans bortåt 400 elever och all personal.

Medan de yngsta eleverna sitter på sina stolsrader vända mot scenen är det flera som rör sig till musiken, dinglar med fötterna i takt eller svävar med händerna som om de själva dirigerade. Andra tycks inte alls vara intresserade av det som tilldrar sig i rummet. Men många skrattar när dansarna träder fram, och många frågar sångerskan intresserade frågor – inte alltid om musik. Barnen tar del av numren, ropar ”Hej!!!!” och vinkar, precis som de vuxnas förslag, efter att melodin slutat. Nu har projektet öppnats. (Fältanteckning 15 september 2017)

Uptakten blev min första inblick i både skolan och i det möte som Unga på Operan skapar med eleverna. Under de följande terminerna kom jag att besöka skolan många gånger tillsammans med Unga på Operan och jag har mött elever även på Kungliga Operan och på Confidencen. Det är så mycket som tilldrar sig vid varje tillfälle. Så hur går det då till att rapportera det som berättas, görs och sägs i klassrum, grupprum, intervjuer och i Kungliga Operans olika salonger? Hur kan alls det som verkligen sker göras rättvisa i skrift? Hur kan frågor besvaras om hur olika positioner förhandlas, och hur samspel uttrycks kring ämnesinnehåll och om vilka berättelser – *narrativer* – som framträder? Sean Robert Powell, musikvetare, frågar “*What is voice? Who is speaking? What is being (re)presented in narrative research?*” (Powell, 2020, s. 138). Svaret kan vara att just problematisera positioner, tolkningar och slutsatser. Powell strävar efter att inte se forskning som representation av kunskap, utan som provokation av kunskap, och att forskningen blir ”problem-seeking rather than an essence-seeking” (s. 139). I alla sammanställningar, tolkningar och urval av material för läsaren *produceras* således en bild av skeenden, det kan inte sägas direkt återspegla det som skett. En rapport blir ett utsnitt av tolkningar, mot bakgrund av vilka frågor som ställs, och vilka öppnade begrepp (Qvarsell, 1997) som nyttjas i analysen.

På vilket sätt skolans egna villkor spelar roll för studien kan diskuteras, liksom hur dessa villkor kan vävas in i analysen. Självklart behöver studiens resultat förstås emot sammanhanget där skolprojektet genomförts. Skolans område, vilket nämndes inledningsvis, betraktas som socialt utsatt i en av Stockholms ytterstadsförorter, och att en låg andel av niorna fick gymnasie-

behörighet åren inför projektstart kan ses som en orsak att projektet förläggs just där. En utgångspunkt från skolan och Unga på Operan kan läsas som att elevers kunskapsutveckling behöver stärkas och att ett projekt skulle kunna genomsyra skolan med ökat engagemang genom konstnärliga och kulturella erbjudanden. Som framgått berör inte forskningsfrågorna betyg eller kunskapsutveckling i skolämnen. Fokus riktas istället mot former av samspel och vilken kunskap som skolprojektet vill arbeta kring tillsammans med barnen samt mot hur detta görs. I studien har därför en utgångspunkt varit pedagogisk etnografi (Qvarsell, 1996), en metod för att studera fenomen i kulturen och villkor för dessa, vilket innebär att söka det som berättas, det som ger mening. Birgitta Qvarsell (1996), pedagogikprofessor, diskuterar detta i termer av *narrativ mening*. Då intresset gäller kultur i en pedagogisk situation studeras hinder och möjligheter för barn att utveckla och ta del av kunskap och kultur, utifrån det Hällström (2011) beskriver som ett *kulturpedagogiskt perspektiv*.

Att skriva en forskningsrapport är förknippat med ständiga etiska överväganden, som sträcker sig långt bortom att utelämna barn som saknar medgivande för deltagande i studien. Val av data som framläggs riktar alltid ljuset mot några aspekter men förringar andra. Att göra tolkningarna så transparenta som möjligt är ett sätt att möjliggöra för läsaren att bedöma rimligheten i resultat och slutsatser.

Huruvida forskning kring och med barn har andra eller fler etiska förtecken än annan forskning är en viktig fråga att ställa sig (Aspán, 2015). Barns generellt underordnade position i samhället, och att det är vårdnads-havarens samtycke som inhämtats, behöver forskaren alltid förhålla sig till. Vid varje möte med barnen måste det bli tydligt att de medverkar frivilligt, på sina egna villkor.

Barnen behöver självklart vara informerade om vad forskningen gäller, och vad de förväntas bidra med, för att kunna välja eller välja bort sin medverkan i varje stund. Det är en av de vägledande premisserna för forskningen här, som därigenom följer Melissa Freemans och Sandra Mathisons (2009) idéer i *Researching Children's Experiences* (s. 43ff). De tar även upp vikten av ytterligare ett par aspekter förutom att deltagandet är frivilligt och alltid går att bryta: att arbeta på ett sådant sätt med barn att de känner sig inbjudna och känner tillit och självkänsla, samt att försäkra barnen om anonymitet



och konfidentialitet. I samtal med barnen har anonymitet blivit en intressant fråga att diskutera i vissa möten under den här studien. Ibland undrar barn varför de ska skriva sitt namn bara på baksidan av teckningen, då syns det ju inte på bilden vem som gjort den. Då alla inte önskade ge ett fingerat namn som ersättning för vad de egentligen heter, har jag valt att inte ta med namn över huvud taget.

Alla elever som jag träffat i intervjusamtal har jag mött tidigare i de aktiviteter som jag är där för att samtala om, även om det också ibland är så att någon har varit frånvarande från något pass. Intervjuerna inleddes med att jag pratade lite om att jag följer med när Unga på Operan jobbar med den här skolan, och att mitt arbete är att i forskning undersöka vad eleverna tycker och tänker om det som de får göra inom projektet. Många av eleverna har redan en bild av vad forskning kan vara, och vi pratar då om att undersöka intressanta saker genom att fråga dem som vet något om saken – i det här fallet är det barnen som vet viktiga saker som Unga på Operan behöver få veta. Jag har oftast haft en tröja med universitets logotyp och namn som vi talar om, liksom vad jag ska göra med inspelningarna på diktafonen, som många är mycket intresserade av. Några frågar ibland om alla ska vara med i intervjuerna, men det är ju bara de barn vars vårdnadshavare sagt ja till det via skriftligt medgivande. Några undrar vem som sagt det, eller lämnat en sådan lapp tillbaka till mig, så de känner inte alltid till att det varit en fråga. Att vara klar över barnens egna medgivanden att delta i studien, förutom vårdnadshavarens formella samtycke, är en process som genomförs fältarbetet.

Under projektet som helhet har 35 grupper intervjuats om projektets delar i årskurserna F-6. Vissa av barnen har medverkat flera gånger i samtal under de tre terminerna, så individantalet är alltså inte unika individer.

Förväntningarna på vad barn är inbjudna att vara delaktiga i skiljer sig mellan olika typer av forskningsprojekt (se exempelvis Holland, Renold, Ross & Hillman, 2010, där också barns egna tankar om delaktighet i forskning belyses). Freeman och Mathison (2009) visar exempel på hur barn kan involveras i forskningsprocessen och i val av hur data produceras. I den här studien har ansatsen inte varit att utveckla forskningsdesignen eller att formulera forskningsfrågorna tillsammans med barn. Sådana ansatser kan vara lämpliga i de fall forskaren har större möjligheter att ta barnens

tid i anspråk. Det viktiga här har varit att ändå på barns villkor erbjuda vägar att tillsammans med forskaren undersöka vad det är som Unga på Operan har satt i rörelse. Barns delaktighet i forskningsprocessen kan läsas som att de yngre barnen erbjudits samtal och att rita teckningar så att de därmed har kunnat rikta frågorna mot det som de själva vill ta fasta på. Att rita har förstås heller aldrig varit tvingande utan har fått utgöra en väg att uttrycka sig, vilket har visat sig vara generativt för samtalen. Metoden att låta barn rita kommer att tas upp utförligt i delen om barnens samtal kring uppsättningen *När då då*, eftersom det har kommit att utgöra en väsentlig del av datamaterialet och det är också främst där som intervjumaterialet kommer att lyftas fram. Kring andra aktiviteter har inte alltid efterföljande samtal hållits och dessa analyseras därför endast utifrån observationerna.

Inför de första besöken i klasserna sammanställdes samtyckesbrev till samtliga elever (hösten 2017). Vid flera av besöken under projektiden hade ett nytt barn kommit till klassen, och ofta hade någon också slutat. I ett besök i en klass på 45 elever noterar jag på vårterminen 2019 att av de barn som fanns på klasslistan sedan höstterminen har 11 barn slutat, och sex barn är nya.

Det visade sig snart att underskrivna samtyckesblanketter återlämnades till klassernas mentorer eller rektor i högre grad i de yngre åldrarna än från högstadielklasserna. Av de knappt 400 eleverna i hela skolan under det första läsåret hade 37% av eleverna i år 7-9 fått ja till medverkan i forskning ifrån sina vårdnadshavare, vilket hade gjort det svårt att delta som forskare i klassrummen. Eftersom det ändå skulle bli svårt att täcka in samtliga aktiviteter i projektet som helhet, blev överenskommelsen med Unga på Operans projektledare att forskningen skulle fokusera arbetet i klasserna F-6. Efter projektår 2 hade medgivande getts av cirka 60% av eleverna i årskurserna F-6. Hösten 2018 gjordes utskick av samtyckesbrev och information kring forskningsprojektet som påminnelse samt till nya elever, då med text kring nya lagstiftningen kring GDPR, samt en version på lättare svenska.

Beträffande lärarnas och skolpedagogernas medgivanden via skriftliga samtycken har endast ett fåtal inkommit för projektet som helhet. Jag kommer i rapporten därför att lägga vikt huvudsakligen vid ifall pedagoger varit närvarande i aktiviteten eller ej, och mycket sparsamt återge de vuxnas handlingar, detta för att inte överskrida några forskningsetiska riktlinjer. Jag

Tablå 2. Antal elever som medverkat i intervjuer under hela projektet. Antalet är ej unika individer då vissa barn intervjuas flera gånger. De kursiverade ingår i denna rapport.

Termin	Grupper i årskurs	Antal elever	Flickor	Pojkar	
VT 2018	Årskurs 2	4 grupper	16	5	11
	Årskurs 4	7 grupper	28	16	12
	Årskurs 5	3 grupper	16	8	8
HT 2018	Årskurs 2	7 grupper	28	18	10
	Årskurs 3	5 grupper	17	5	12
	Årskurs 5	5 grupper	24	15	9
VT 2019	Förskoleklass	4 grupper	12	6	6
	<b>TOTALT</b>	<b>35 grupper</b>	<b>141</b>	<b>73</b>	<b>68</b>

kommer därmed att endast i generella termer diskutera själva mötet mellan Unga på Operan och skolan som organisation – med dess lärare och pedagoger – vilket jag menar ändå kan beläggas i termer av vuxnas närvaro samt ett fåtal anonymiserade utsagor och handlingar vilka behövs för analysen.

Samtalsgrupperna bestod i denna studie av barn vars vårdnadshavare gett sitt medgivande att ingå i intervjuer om det konstnärliga projektet. I möjligaste mån var det barn i grupperna (3-6 stycken) som tidigare arbetat tillsammans eller deltagit i samma grupp vid en workshop. Min tanke var att de då skulle kunna utgå från en gemensam referensram och lättare komma in i vad projektet erbjuder. Det har alltid varit klassens mentor som jag har avtalat intervjutider med. Men skolvardagen ställer forskaren ständigt i en beredskap för improvisation. Sjukfrånvaro, att ett barn behöver gå iväg med en speciallärare eller att en förälder hämtar barnet gjorde att grupperna ibland blev rörliga. De barn som först kommit in till de grupperna jag haft till förfogande för samtalen men sedan velat avvika av olika anledningar har förstås fått gå tillbaka till sin klassaktivitet. Ibland har ett avbrott i samtalet behövts för att säkra en tydlig överlämning till den ordinarie undervisningen.

Inte minst behöver forskaren påminna sig om att barn lånar av sin tid till forskning, något som inte kan tas för självklart. Det är väsentligt att barn får ut något av sitt engagemang kring forskningsfrågan. Ett sätt kan vara att göra samtalen lustfyllda och att det känns intressant för dem att samtala med varandra. Att få låna några barn i taget för samtal kan självfallet upplevas störande av både klassens pedagoger och de andra barnen. Aktiviteterna som Unga på Operans pedagoger genomför tar i anspråk en hel grupp för en halvdag eller ett antal valda lektioner, medan jag som forskare lånar barn

från en pågående ordinarie skolaktivitet. Det ställer höga krav på skolans pedagoger och lärare att kunna lotsa barnen ut och in till samtalen och ge barnen möjlighet att efteråt sätta igång skolarbetet igen. Att ta med så många av barnens teckningar i föreliggande rapport är ett sätt att ge tillbaka något till de som medverkat. Deras bidrag ges plats här på ett sätt som kanske går emot gängse bild i forskning att sälla striktare. Jag har valt att visa upp i stora stycken det som jag fått ifrån dem.

Nedanstående aktiviteter kommer att beröras vidare i rapporten och här anges antal elever per pass samt antal med medgivande.

### Enskilda workshoptillfällen

#### Operaworkshop, årskurs 2

November 2017. 32 elever deltog sammanlagt i passen, delade i två grupper. 15 hade gett samtycke (plus 2 underskrivna men oklara kryss), 4 hade nekat och 11 blanketter saknades.

#### Drama/gestaltning, årskurs 1

Mars 2018. Av de 17 barnen i gruppen hade vid tillfället 9 gett medgivande för medverkan i projektet, 1 har sagt nej och 7 blanketter hade ej inkommit. Av klassens totalt 42 elever hade 24 ännu inte inkommit. 2 svar hade vid tillfälle avböjt medverkan och 16 sagt ja till medverkan.

#### Opera/drama-workshop, årskurs 3

Februari 2019. Grupp 1: 18 barn: angående samtycke hade 13 gett ja, ingen nekat och fem ej inkommit. Några barn kommer in från annan klass för att vara med under passet. Grupp 2: 16 barn: 5 ja till medverkan, 3 nekat, 8 blanketter saknas. Därför kommer presentationen att huvudsakligen utgå från fältanteckningarna från grupp 1. Noterbart är att passen är upplagda helt likartat med några urskiljande delar som skrivs in i flödet.

#### Operaworkshop, förskoleklass

Mars 2019. Detta var klassens andra termin i skolan. Av klassens 30 elever hade 13 hade svarat ja och 4 nekat medverkan, 13 saknades. Av förmiddagsgruppens 12 elever hade 6 sagt ja, 1 nekat och blankett saknades från 5 elever. Av eftermiddagsgruppens 14 elever har 6 svarat ja, och 8 blanketter saknas.

#### Balettworkshop, årskurs 1 och 2

Mars 2019. Åk 1: Grupp 1: 10 barn närvarade varav 5 bekräftat

samtycke, 3 avvisat medverkan och från 2 saknas samtycke (varav en elev var ny i klassen). Grupp 2: 13 barn närvarade varav 10 bekräftat samtycke, 3 saknas (dessa var nya i klassen).

April 2019. Åk 2: Grupp 1: 19 barn närvarade i resepektive grupp. 30 av de 44 som anges på listan HT 2018, hade lämnat in ja till medverkan. 11 samtycken hade ej inkommit (varav två elever var nya i klassen), 3 hade avvisat medverkan.

Musiklabb, årskurs 4

Maj 2019. Gruppen bestod av 16 barn varav 10 getts samtycke för medverkan. I gruppen saknades intyg från 4 nya elever och från 1 tidigare elev, 1 hade nekat medverkan.

### Workshops inför besök på operans scener

Workshop inför *När då då*, årskurs 2 och 3

Oktober 2018. I åk 2 utgörs grupp 1 av 18 barn, och grupp 2 av 19 barn. 30 av de 44 som anges på listan HT 2018 hade lämnat in ja till medverkan. 11 samtycken hade ej inkommit (varav två elever var nya i klassen), 3 hade avböjt medverkan.

I åk 3 utgörs grupp 1 av 22 barn och grupp 2 av 18 barn. Av klassens då totalt 41 barn hade 17 svarat ja till medverkan, 4 avböjt och 20 saknas.

Workshop inför *Orlando* årskurs 6

Maj 2019. 17 elever har gett medgivande, 17 saknas blankett ifrån.

### För flera klasser gemensamt

Upptakt Konsert på skolan, november, 2017

Specifika utsagor och inspel från barn skrivs in från enskilda barn vars vårdnadshavare sagt ja till medverkan i projektet. I generella ordalag beskrivs gruppens samspel i termer av 'de flesta' eller 'många barn'. Övrigt utelämnas.

## Forskarens närvaro och handlande på fältet

Det har aldrig varit avsikten att min närvaro i projektets olika rum och relationer skulle ha verkningar för projektets genomförande. Parterna är projektledaren för Unga på Operan och de konstnärer och pedagoger som genomför den planeringen, samt skolledning, lärare och annan personal i

skolan. Det är de professionella konstnärerna, som verkar som Unga på Operans pedagoger, som håller i aktiviteterna och beslutar om genomförandet. Forskningen har alltså inte bedrivits som aktionsforskning (Rönnerman, 2018). Jag har inte varit med i planering av projektets faser, eller haft synpunkter på projektets verksamhet. Men det vore ändå inte riktigt att säga att forskarens närvaro varit helt verkningslös under projektet. I min etikansökan för projektet formulerade jag en ansats där interaktionen med barnen och konstutövarna från Kungliga Operan skulle öka vartefter de blir bekanta med mig. Viktigt är att inte bli påträngande, att ta plats ifrån skeendena.

[...] här gäller att vara flexibel redan från start: I vissa av aktiviteterna kan likväl en inbjudan från den aktiva gruppen, till dans eller måleri eller samtal, behöva bejakas! När forskaren förväntas ingå, så bör det också göras, annars blir avståndstagandet istället det som blir störande. En sådan eventuell förändring av position kan förhoppningsvis bli perspektivvidgande, även ur ett forskningsperspektiv. (Aspán, 2017-08-10, *Anhållan om etikprövning vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen*)

På samma vis som i tidigare fältstudier (Aspán, 2006; 2009) har avsikten varit att följa idén om att göra en 'sensitiv observationsstudie', mer än ett styrande deltagande (Davies 2008, s. 84). Deltagandet finns där – genom att vara en närvarande, kommunikativ aktör – men inte som den som leder eller initierar aktiviteter. Det jag väljer att göra är att ta i där det behövs som en vuxen, trösta ibland, hålla upp ett barn ibland så att det ser vad som sker i rummet. Ett par extra händer men annars tillbakadragen. Jag har under det att barnen samverkat i sina grupper gått runt och pratat med barnen. Med de vuxna i projektet har jag också kommunicerat, ställt frågor, lyssnat när de grubblat över vad som är det bästa att göra nästa gång, men det är endast ett fåtal vuxna som detta gäller. Vid besök tillsammans med barn på Kungliga Operan har jag noterat att en vuxen alltid ska ha med sig näsdukar och plåster, det bör även gälla en forskare som deltar i verksamheten. Att inte gå in som närvarande i situationerna skulle göra samtalen med barnen svårare. Att delta i den pågående aktiviteten avlastar förvisso något för de vuxna i projektet men gör framför allt att den forskande rollen inte blir helt distanserad från den pågående aktiviteten. Jag har valt att vara aktiv i

möten med barnen under exempelvis workshops, försökt att dansa och göra röstövningar precis som barnen, med avbrott för att göra fältanteckningar.

Namnlekarna som återkommer i olika versioner nedan kan i viss mån ha att göra med att jag för min roll behövt hinna med avprickning av varje barn i rummet. Vid varje inledning av respektive workshop noterar jag i listan vilka barn som har eller inte har getts medgivande att delta i studien av sina vårdnadshavare. Det är alltså helt väsentligt, särskilt under de första terminerna när jag inte känner så många till namnet, att varje barn får säga sitt namn så att jag kan pricka av dem. Namnlekarna är också, i min tolkning, ett sätt att skapa en tillitsfull atmosfär, ett lyssnande och att var och en får möjlighet att visa sin plats i rummet och i gruppen. Detta har jag i en annan text som behandlar skolprojektets del kring skuggspelsteater (Aspán, 2020), knutit till att skapa samhörighet ("community building"), vilket är utgångspunkten inför ett generativt samarbete eller reflektionsarbete (Landay & Wootton, 2012).

Det ska också sägas att varje pass inte varit friktionsfritt, det har funnits tillfällen då Unga på Operans pedagog haft större behov av närvaro av skolans lärare och pedagoger än vad som varit fallet. Här kan min närvaro i viss mån av skolans personal ha setts som en resurs i klassrummet för att hantera olika sociala relationer mellan barnen, eller barns ibland ovilja att delta i aktiviteten. Jag återkommer till den aspekten i kommentarer till det samlade materialet för att inte knyta sådan friktion till enskilda årskurser, utan för att se den svårigheten som en återkommande aspekt i mötet mellan de professionella scenkonstaktörernas arena och skolans organisation.

## Rapportens delar

I den här forskningsrapporten presenteras och diskuteras ett antal enskilda workshops för låg- och mellanstadieklasserna, samt arbetet med två operauppsättningar som ingått i Unga på Operans projekt: *Orlando* för årskurs 6-9, där jag följde med årskurs 6, samt *När då då* för förskoleklass och årskurs 1, 2 och 3, av vilka jag följde med årskurs 2 och 3.

Efter det ovanstående inledande avsnittet i DEL 1 där det följda skolprojektet och forskningsfrågor presenterats liksom etiska aspekter i forskning, följer fem huvudavsnitt: DEL 2 lyfter fram vikten av sociala samspel

i de undervisningsituationer som Unga på Operans pedagoger iscensätter utifrån olika konstformer. I DEL 3 läggs fokus på kunskapsinnehållet inom de workshops som Unga på Operan erbjuder årskurserna: musik, dans och drama. Här visas hur olika orienteringar möjliggör olika erfarenheter för barnen i fråga om konsten som sinnlig erfarenhet, som praktiskt görande eller som ett erbjudande i termer av reflektion. Analysen baseras på tidigare forskning om *litteracitet*, så som lärande i konstens olika språk.

Efter ett kort mellanspel görs i DEL 4 en framläggning av de båda förberedande workshoptillfällena inför klassernas besök till en föreställning. Kring arbetet med *När då då* finns förutom fältanteckningar från klassrum och föreställningsbesöket även ett stort intervju-material med barn. Under samtalen om *När då då* ritade barnen teckningar, oftast i storlek av vykort som minnen till mig för att använda i forskningen, kring något de tyckte varit särskilt viktigt, spännande, roligt eller förbryllande. Dessa teckningar presenteras i samband med tematiseringen av samtalen. Analysen av intervjuerna och teckningar görs med utgångspunkt i narrativ teori. Inför presentationen av arbetet med *När då då* framläggs hur barns teckningar från intervjuer, så kallade fokusgruppssamtal, kan bredda möjligheten att besvara forskningens frågor.

Besöket till *Orlando* gjordes så sent på vårterminen 2019 att det inte var möjligt för skolan att bereda tid för samtal med elever under terminens få återstående veckor. Det innebär att analysen av elevernas möte med *När då då* blir betydligt mer omfattande än för årskurs 6, där endast förarbetet med Unga på Operans pedagoger och besöket på Confidencen återges. Analysen här belyser det valda kunskapsinnehållet liksom de former undervisningens genomförs i termer av både lek och övningar.

För att läsaren ska få inblick i vad klasserna sedan tog del av för opera presenteras även besöken på Rotundan samt Confidencen.

DEL 5 tar upp tidigare forskning om samverkan mellan skolor och konstinstitutioner där möjligheter såväl som försvårande omständigheter för samordning problematiseras även utifrån ett par exempel från fältet.

I den avslutande DEL 6 görs en ansats att fördjupa resonemanget kring förutsättningarna – både möjligheter och svårigheter – kring kultur i skola, och frågan om konstens plats i skola problematiseras. Här aktualiseras frågor om barnets rätt till konst och kultur liksom tidigare forskning kring



relationen mellan skolor och statliga kulturinstitutioner avseende deras uppdrag. *Varför konst i skola* är en fråga med många möjliga svar, varav några dryftas avslutningsvis.

Jag kommer, som den observanta läsaren snart märker, inte att nyttja skolans namn i rapportskrivandet. Detta är inte för att anonymisera skolan utan för att det inte är den specifika skolan som är det egentliga fokuset i studien, utan istället de fenomen och lärandeprocesser som relaterar till de forskningsfrågor som lades fram ovan. Kungliga Operan har redan i sina prospekt och utgivna rapporter, och även i en film, publicerat samverkan med den särskilda skolan namngiven.

För ökad läsbarhet ligger sekundärreferenser endast i slutnoter. Bilderna som barnen ritat är beskurna, detta för att så många som möjligt skulle kunna ges plats.

\*

Inblickarna i arbetet i de olika skolklasserna är många i följande framläggning. Utsnittet från fältanteckningarna från en workshop markeras med delar så som del 1/3, 2/3 och 3/3 och presenteras utan tidsordning. Det är min förhoppning att rapportens olika delar kan ge såväl inspiration som fördjupad förståelse för de erfarenheter som konst med och i skola kan öppna för.

*Bilden på nästa sida: De tre Bobo ur När då då är avbildade av en flicka i årskurs 2, grupp 3. En Bobo pratar, en sjunger och en dansar.*

## Del 2. Den pedagogiska situationen – en plats för samspel



## Den pedagogiska situationen

Genom exemplet från fältet kommer den här delen av rapporten att belysa den relationella dimensionen i Unga på Operans möte med skolan. Främst berörs i den initiala forskningsfrågan *samspelet* i undervisningen då estetiska uttryck utgör fokus. Den dimensionen hänger förstås samman med innehållet för mötena mellan Unga på Operans pedagoger och barnen, och med de erfarenheter som finns bland de deltagande, liksom med platsen som villkor för mötet. Oavsett vilket innehåll som tas upp i en workshop eller i en lektion så *situeras*, eller *kontextualiseras*, innehållet i ett pedagogiskt sammanhang. Hur ett sådant sammanhang manifesteras beror av en mängd olika villkor på olika nivåer, inte minst skolans resurser, själva skollokals eller undervisningsplatsens förutsättningar och lärarens eller pedagogens kompetens, och förstås barnens egna villkor och dagsform. Barn kan vara trötta eller pigga, snabbt intresserade av aktiviteten eller svåra att entusiasmera.

Jag har tidigare (Aspán, 2009) utgått från tre olika dimensioner av relationer för att benämna mångfalden av sociala samspel i en undervisningssituation. De olika dimensionerna kan ses som samtidiga 'verksamhetskulturer' avseende deras sinsemellan olika normsystem och förväntningar: *undervisningskulturen*, *kamratkulturen* och *omsorgskulturen* (Janson, 2013). I undervisningskulturen synliggörs den vuxnas intention att stödja barns lärande i något visst avseende. Även om barnen själva också är med i utformningen av det som sker och görs kan denna nivå ses som relationer kring en framåtriktning, en utvecklingsidé kring ett lärandeobjekt. Kamratkulturen – barns lek och samskapande – avser istället här-och-nu-handlingar och är, som visats inledningsvis, den form av barnkultur där barn agerar på egna villkor. Omsorgskulturen avser som tredje nivå relationen mellan den vuxna och barnet där den vuxna ansvarar för barnets välbefinnande i den aktuella situationen. Omsorgskulturens och undervisningskulturens uttryck sammanhänger med den vuxnas barnsyn respektive syn på kunskap. Jag har kring en del av Unga på Operans skolprojekt om skuggspelsteater (Aspán, 2020) diskuterat vikten av så kallad *community building* (Landay & Wootton, 2012) i varje aktivitet med barnen. I ett sådant prioriterat skapande av en samhörighetskänsla läggs grunden för ett möjligt gemensamt utforskande och att barnen också vet vad uppgiften handlar om – vad det är frågan om. Barn behöver känna

till avsikten med det situationen inbjuder till, dess tolkningsram, alltså vara införstådda med "situationens varför" (Hundeide, 2006, s. 189). En sådan prioritering lägger vikt vid att barn involveras i aktiviteten som medparter, inte som mottagare av ett färdigt kunskapsinnehåll. Med ett dialogiskt synsätt på lärande är det kommunikation och dialog som möjliggör lärande, i *sam-verkan* (Aspelin & Persson, 2011) eller i *sam-handlande* (Janson, 2013). Det är i interaktioner som pedagogiken gestaltas.

Ett ytterligare sätt att tala om den pedagogiska situationen, där verksamhetskulturerna ingår, är pedagogikprofessor Eva Johanssons begrepp *pedagogisk atmosfär*. Beroende på hur atmosfären uttrycks så berörs och involveras i olika mån barns egna perspektiv på innehållet, och på olika sätt beaktas barns egna relationer och ståndpunkter, alltså det som tydligast uttrycks i kamratkulturen. Atmosfären betecknas som pedagogisk eftersom det är en stämning som skapas, ofta samskapas av barn och vuxna, i just ett pedagogiskt sammanhang.

Johansson (2011) beskriver vikten av stämningen, hur den vuxna som väsentlig del i samspelet sätter sin prägel på atmosfären i en *samspelande pedagogisk atmosfär*, eller avsaknad av sådant förhållningssätt i en *kontrollerande* eller *instabil pedagogisk atmosfär*. Med inspiration från filosofen Otto Bollnow<sup>4</sup> ser hon förutsättningen för en god och samspelande pedagogisk atmosfär i den vuxnas tillit till barnet, och även "sensitivitet för barnets erfarenheter och livsvärld och en konstruktiv bild av barnet" (Johansson, 2011, s. 54), som visas genom uppmuntran, acceptans, värme och närvaro. Det är, skriver hon, den vuxnas ansvar att sträva efter att närma sig barnets livsvärld, vikt avser att involvera barnets "tänkande, sinnlighet och kroppslighet" (s. 11). Med det följer en respektfull, etisk, hållning till barnets erfarenheter, synpunkter och intentioner. Även om Johansson har forskoleverksamhet i åtanke, så kan vikten av en samspelande pedagogisk atmosfär inte heller förbises i skolan.

Den vuxnas engagemang och humor – eller lekfullhet – och även mognad ses som avgörande för hur den pedagogiska atmosfären tar form. En stämning av lust och engagemang kan skapas i en ömsesidighet mellan vuxna och barn. Att notera är också att alla barn förstås inte upplever en pedagogisk situation likartat, och inte heller barn och vuxna. Men för att återknyta till pedagogens intresse för, eller sensitivitet för, barnets erfarenheter så kan

det läsas som den vuxnas strävan efter att förstå barns perspektiv. Genom att pedagogen/den vuxna söker förstå hur barnet uppfattar innehållet eller temat som dryftas, alltså sakfrågan eller ämnet/lärandeobjektet, så kan barnet därutifrån utmanas vidare. Att utgå från barnets erfarenhetsvärld, som alltså blir utgångspunkten för barnets förståelse för sakfrågan, betyder inte att pedagogen låter barnet stanna kvar där. Det är bara utgångspunkten för lärande. Lärande kan då beskrivas som förändringar av vad var och en uppfattar och erfar av ett fenomen, så som perspektivvidgning eller perspektivförskjutning så att nya aspekter framträder och ny förståelse kan nås (Janson, 2001). Intersubjektiva – mellanmänniska – möten ”skapar förutsättningar för vad barn lär, både om sig själva och om världen” (Johansson, 2011, s. 54). Det är i samspelet som kunskapsbildning, lärande, kan ske. Eva Alerby och Cecilia Ferm (2006), som liksom Johansson är pedagogikforskare, beskriver också lärande som förändring, i en omedveten eller medveten process varigenom vi kan ”skapa mening och göra världen hanterbar” (s. 159). Ifall barnets beskrivningar av den egna erfarenheten eller den egna förståelsen av sakfrågan kan få framträda kan också de vuxna, och de andra barnen som tar del av dessa, se nya aspekter av sakfrågan. Det är därigenom ett vidgande av perspektiv kan ske.

Johanssons resonemang utgår från en tolkande tradition där möten mellan människor, som delar med sig av sina perspektiv på världen, är grunden för kommunikation och för lärande. Meningsskapandet görs genom språket men språket är inte bara det talade: ”Barn och vuxnas erfarenheter av att vara i världen, att förstå och tolka världen gestaltas genom kroppen i gester, ansiktsuttryck, kroppshållning, ord och känslouttryck” (Johansson, 2011, s. 130). I grunden är detta en syn på människan som kommunikativt disponerad, att vi alltid strävar efter att ingå i samspel, i dialogiska flöden (jfr Frønes, 2007). Erfarenheter delas med varandra, i ett intersubjektivt ’rum’. Även om vi inte är eniga om varandras tolkningar och vänder oss emot eller ifrån den andres livsvärld, skriver Johansson (2011, s. 10), så är likväl intersubjektiviteten förutsättningen.

Då Johansson (2011) diskuterar barns lärande beskrivs tre olika antaganden bland vuxna om hur lärande går till, antaganden hämtade ur den empiriska studien med både verksamhetsbesök och enkäter till pedagoger. Även om det inte är strikta kategorier så framträder i hennes studie hur

pedagogernas olika barnsyner i viss mån kan länkas till deras olika kunskapsynen. De olika synsätten på lärande sätter sin prägel på vilka sätt undervisningen underbyggs och genomförs. Hon beskriver de tre synsätten som att; 1) undervisningen grundas på en tilltro till barns förmåga; 2) undervisningen grundas i en avvaktan kring barns mognad, samt att; 3) undervisningen bygger på tanken att lärandet stimuleras av påföljder, både straff och belöning (s. 83ff). Om än inte i någon enkel mening så kan alltså barnsyn och antaganden om lärande relateras till varandra. En lyhördhet för barn och barns egna världar (i en samspelande atmosfär) går i samklang med en syn på barns lärande där deras egna initiativ och förmågor tas tillvara. En barnsyn där disciplinering och den vuxnes överordnade position centreras (i en kontrollerande atmosfär), sammanhänger lätt med en syn på lärande som vuxenstyrt och som stimuleras genom morot och piska. Undervisning som bygger på en barnsyn där den vuxne väntar in barns mognad kännetecknas enligt Johansson av en växling mellan närhet och distans, vuxnas nyfikenhet och tillrättavisningar (i en instabil atmosfär). Kunskap ses däri som något som förmedlas till barnen i perioder de bedöms mottagliga. Pedagogerna väntar in barns färdigheter, mot bakgrund av ett synsätt som präglas av ett fokus på barns omognad och avsaknad av färdigheter.

Nedan kommer delar av fältanteckningarna att belysa hur det sociala samspelet tar sig olika uttryck då Unga på Operans pedagoger gästas klasserna. Det relateras efter hand till frågan om hur barn involveras i aktiviteten, på vilket sätt den samspelande pedagogiska atmosfären konstitueras. I det därpå följande kapitlet behandlas istället frågan om vad det är för kunskap barnen bjuds in att samspele kring, men även det länkas till frågan om socialt samspel. Vad gäller de barn som avvisat medverkan har jag undvikit att beskriva deras eventuella enskilda handlingar och utsagor. Deras bidrag i aktiviteterna ingår i klassens gemensamma handlingar men enskilda utsagor från dessa barn har inte tagits med. Utsagor som skrivs mellan citattecken är de som jag uppfattat att de yttrats, mer sammanfattande och ungefärliga utsagor skriv utan.

De båda första exemplen är hämtade ur ett pass om 1,5 timme med många delar. Aktiviteterna omfattar förutom nedanstående sekvenser – den första sammanhållande aktiviteten och passets avslutning som handlar om att visa och tolka känslouttryck – också övningar i att lyssna och röra sig till

klassisk musik, och att ta upp de musikaliska begrepp som har med främst sångröst att göra. Den sekvensen återges i senare i rapporten (se del 3). Här nedan handlar inledningen om att pedagogen från Unga på Operan, Sara som har både skådespelar- och sångkompetens i grunden, skapar villkor för en samspelande pedagogisk atmosfär genom att var och en ska få göra sin röst hörd och räknas in genom att få ta sin plats i rummet. Huvudsakligen hämtas anteckningar från grupp 1.

### **Att tillsammans ta rummet i anspråk – Opera/drama-workshop, årskurs 3, del 1/3**

Grupp 1. Alla sitter snart i ring på golvet, bänkarna har vi skjutit lite bakåt mot fönsterväggen, så gott det går. Sara börjar med att fråga vad opera är för barnen. De svarar ”Att sjunga”, ”Att spela teater”. Det småpratas lite om att det är svårt att komma ihåg namn, men några minns både mitt och Saras namn. Hon vill att var och en ska säga sitt namn och göra en rörelse till, sedan ska alla härma den. Vi ställer oss och Sara börjar. Hon vevar vitt och brett med armarna och säger sitt namn, sedan gör några barn stora gester, några gör pyttesmå, några vill inte göra något alls. I en grupp är det ett par som inte vet vad de ska göra för gest. Sara väntar in innan någon annan eller hon själv kommer med förslag. Hon ger tid. Några samarbetsövningar följer, en låtsasboll ska kastas så att alla får den, det behövs ögonkontakt och koncentration – alla ska veta vem som fått bollen och vem som väntat. En pojke kommer på att de kan göra leken med biet som de redan gjort med Sara tidigare. Det är fler som vill så Sara sätter igång biet. Alla låter ”ZZZZ” och med handen visar var och en var biet sätter sig på den som står näst i ringen. Nästa tar vid och skickar biet vidare runt. En pojke ser till att biet till slut försvinner och leken avslutas.

Med händerna i sidan ska vi artikulera ”Mamma Pappa”, ”RRRR”, och så upp och ner med rösten, i flera röstuppvärmningsfraser. Sara sjunger därefter ”Mamma, jag vill ha mat” och alla härmar. Barnen föreslår olika meningar som de sjunger, allt sjungs nu med operaröster; ”Jag vill ha en bil” sjunger en, ”Jag vill ha en Lamborghini”, fortsätter en annan. De använder starka röster utan att skrika. ”Jag vill ha chips”. De ska räcka upp handen så får de sjunga sin mening som alla härmar. De skrattar åt förslagen som kommer upp: ”Jag vill ha en nalle”, ”Jag vill ha världens mobiler”. ”Ni gör opera nu” säger Sara, ”man sjunger ju allt man vill säga då.”

Nu vill de göra något mer med namnen. Sara föreslår att de ska

säga sitt namn och något som man kom hit på som börjar på samma bokstav. Det kan vara något verkligt eller överkligt. Vi får säga våra namn igen, och barnen säger att de kommit hit på en stjärna, en ananas, en elefant, McDonalds, på en tomat och ett par säger på en häst. Ibland är det samma begynnelsebokstav som i namnet, ibland inte.

Att börja med sitt namn och en tillhörande gest kan förstås i termer av att var och en ska ges plats, var och en blir sedd och hörd, och var och en lyssnar på de andra. Att inte våga eller vilja respekteras också, det är ingen som skrattar, utan andra vill hjälpa till, men det får inte gå för fort, det ska finnas tid att tänka efter också. Här framkommer att klassen redan mött Unga på Operans pedagog tidigare, och har genomfört lekar som blivit uppskattade och som barnen gärna gör igen. Det Johansson (2011) beskriver som pedagogisk atmosfär blir här inbjudande, barnens lust att göra en viss övning tillmötesgås, deras initiativ blir bekräftade. Det visar att deras röster räknas, och om den vuxna lyssnar kan också barnen förstå att här lyssnar alla till varandra.

Kropparna länkas samman genom leken med biet som surrar och flyttar sig runt i ringen. Högt upp och långt ner landar det, barnen ger och tar emot. I nästa turtagningsslek, med sina vackraste operaröster, hittar barnen på vad de vill ha, något de skulle kunna önska sig. Detta kan vara något i fantasin eller något som är lite vanligt, som att vilja ha chips. Att leka med namnen uppskattas också och de vill göra en turtagningsslek till förutom den som Sara inledde med. Att göra den önskade leken blir viktigare än att hinna med precis alla punkter eller det planerade tidsomfånget för varje moment. I de många olika sekvenserna utnyttjas ringen där alla ser varandra och de ska vara medvetna om vilka som väntar på sin turtagning.

Samma pass avslutas med en övning som övergår till en lek som helst aldrig ska ta slut, och återges nedan.

### **Med känsla i rösten i en lustfylld lek – Opera/drama-workshop, årskurs 3, del 3/3**

I den sista delen av passet är det dags för skådespeleri. Nu behövs några frivilliga till den sista övningen. Flera vill och räcker upp händerna. De undrar vad som ska hända. Sex får stå kvar på golvet och resten får sätta sig vid sidan av som publik. De på golvet delas i två grupper. Den ena får repliken ”Har du köpt mjölk?” Den andra

ska svara ”Nej det har jag inte.” De bildar tre par som utbyter replikerna. De får en känsla var viskad i örat av Sara. Publiken ska gissa vilken känsla de visar, förklarar Sara vidare. Hon går av ”scenen” och ansluter till oss andra, säger ”Varsågoda”. Barnen vet att de ska vänta in henne innan de börjar. Publiken gissar arg, ledsen, eller blyg. Det är rätt och de par som spelat upp ansluter till publiken.

Det är knäpptyst i väntan på nästa par. När någon gissar fel, så säger Sara att ja de känslorna ligger rätt nära varandra. När någon behöver visa tydligare viskar Sara tips i örat vad som kan göras bättre. ”Jättebra”, säger Sara till en, ”men gör igen så kan du visa ännu mer”. Då gissar publiken blyg direkt. Cool säger nån också, men det skulle det inte vara. Ett annat par får också säga replikerna en extra gång: ”Gör igen”, säger Sara, ”och visa ännu mer!” Flickan säger ”Jag kan inte”, men ”Joo!!” peppar Sara. Flera vill gissa: Hon fryser? Och Rädd? kommer strax, det var rätt. Att en pojke föreställde arg gissar en också direkt. Sara säger ”Ja bra!!!” Till publiken ställer hon frågan om det var svårt att gissa men det var det inte säger de. Så byter grupperna plats, så de som gjort sina uppspel blir publik.

En flicka undrar om man får göra igen. Sara säger att det är viktigt att de som inte gjort får göra, och hon lägger till att tiden går, kul att alla vill men var och en måste också ges plats. Ett par som inte varit uppe gör sin vända. I publiken gissar en ”trött”, någon gissar ”skitarg”. Nu vill alla göra! De får ställa upp i två grupper så de kan göra mot varandra. ”Ni kan komma på känslorna själva”, föreslår Sara men de säger nej så hon fortsätter viska i öronen, så många hon hinner. De gör på löpande band, och de som vill gissa, de gissar rätt direkt. ”Jag vill göra igen”, säger en flicka ”det är jätteroligt!” De gissar ”Hon mår illa”, ”Han är glad!”

Redan innan de alls vet vad de första frivilliga ska göra är det många som vill ge sig in i leken. Den pedagogiska atmosfären i rummet är redan lekfull. Här är det tydligt att barnen har lust att fortsätta och gå vidare, upprepa och göra ännu bättre ifrån sig vilket driver upp intensitet och tempo: från att ett par i taget gör sin uppvisning, står efter en stund nästan alla barn i två led mot varandra och ges olika känslor av Sara för att säga sina repliker. Att de några göra igen för att det faktiskt inte varit tydligt vilken känsla som skulle spelas upp, faller väl ut och tas som konstruktiv kritik. Hela tiden finns den vuxna till hands för att ge tips på hur ett uttryck kan förtydligas, och tipset ges bara till det enskilda barnet så att de andra inte ska kunna gissa utan att se den som framträder. Den vuxna är följsam mot barnens intentioner vilket

sätter ljuset på deras lust att ta del av aktiviteten och innehållet och att kring det fortsätta att ytterligare utmanas.

Att Kungliga Operan ses som Känslornas Hus, vilket sägs under hela projekttiden, är något som genomsyrar de flesta av de workshoptillfällen som barnen tar del av. Barnen får veta att för att en publik ska kunna förstå vad det är som utspelar sig på scenen så behövs tydliga uttryck, både i röst och kroppsspråk. Den emotionella aspekten är ständigt närvarande. Här var det i ett mycket kort replikskifte som små känslospel iscensattes. I nästa exempel är det istället i det musikaliska uttrycket och i sångernas texter som barnen tar del av känslornas språk. Sekvensen följer efter en inledning där operasångaren Sebastian sjungit flera sånger på olika språk och de har samtalat om vad texterna och melodierna bär för känslor (uppstart av passet, se sida 192). I övriga delar av passet har barnen ackompanjerat de vuxna på olika sätt (se sida 65). Här i den avslutande delen inbjuds barnen att gissa vilken känsla som sångaren uttrycker, känslor som står skrivna på små lappar som barnen får dra fram. Micke, musiker och kompositör, ackompanjerar med sin gitarr och de båda turas om att leda olika delar av passet.

### Med dubbla känslor

#### Musiklabb, årskurs 4, del 3/3

En till elev frågar om att få gå på toa men det är ju snart slut så det får vänta. Micke tar fram en hemlig låda nu. ”Är det en trumma?” Men nej, det är lappar i lådan, känslolappar. En lapp i taget dras ur lådan, på den första står ’stressad’ och de pratar om när man är det. Kanske när man behöver gå på toa, föreslår en. Sebastian sjunger sin sång med ett stressat uttryck i kroppsspråk och röst. Det ser ut som han har brättom någonstans. Nästa lapp är ’trött’. Sebastian gör sig trött och gäspar medan han sjunger. Det får han applåder för. Många vill dra nästa lapp, det blir ’förvånad’ men det säger de inte direkt, först ska barnen gissa. De gissar rätt snabbt. Nu ska Sebastian göra två samtidigt, så två elever tar varsin lapp: det blir ’arg’ och ’busig’ först men det får bli en annan: ’blyg’. Sebastian växlar väldigt tydligt mellan de uttrycken. ”En till” ber någon. De drar dubbla lappar ett par gånger till.

Micke säger att vi ska framföra en sång både långsamt och snabbt och klappa takten till. De gör dubbla och enkla taktslag på knäna och de följer Micke intresserat och snart kommer gitarren fram och det låter som en hel orkester. En slår hårt på knäna, på skoj men



stönar ”Aj”. ”Nu blir det en sista grej” säger Micke och utmanar lite med en sista övning i tempo, de ska lyssna och blunda. En undrar om det inte är lunch snart och det är det. Därefter tackar de för sig och skolans pedagoger samlar ihop dem i en kö för att tillsammans gå iväg till matsalen. Några passar på att prata lite i väntan på att gå ut, en har sett *Dracula* på Operan och några frågar om Sebastians och Mickes åldrar. De får gissa och de gissar allt möjligt.

Det är så många som vill dra en lapp ur lapplådan att det är lika bra att Sebastian får två lappar på en gång. Bara en gång blir kombinationen omöjlig. Barnen är snabba på att gissa vilken eller vilka känslor som Sebastian visar upp. I utsnittet framgår att barnen svarar gentemot de vuxnas erbjudanden, de applåderar, vill ta lapparna ur lådan, och även den som vill/behöver gå ut på toaletten deltar i utbytet kring vad stressad kan innebära. I stort sett involveras alla barn i det som sker i rummet, men ett par stycken tycks hellre vilja gå på toaletten eller ta lunch. I det relativt korta passet, en 60-minuters lektion, blir inte barnen involverade på så sätt att det finns rum, tidsmässigt eller platsmässigt, för några förslag från barnen till förskjutningar av innehållet. I det nu väldigt trånga grupprummet sitter 16 barn och vi är även fem gästande vuxna (ett par till personer från Unga på Operan har kommit för att vara med i en av projektets alla aktiviteter), och två från skolan. Flera barn är nyfikna på de gästande vuxna, och några har ju setts i tidigare sammanhang med Unga på Operan. Sebastian har varit på skolan och sjungit för alla under konserter på skolans stora scen.

Utöver fältnoteringen ovan kan noteras hur barn, innan lektionen egentligen börjat, tillåts att röra vid gitarren men hela tiden i nära samverkan med den vuxne. Att de är intresserade av instrumentet ses som något att bejaka och gå vidare kring med frågor om någon själv spelar något, även om instrumentet är dyrbart.

I nästa exempel utgörs huvuddelen av ett musikskådespel, ett litet uppspel av *Trollflöjten*, vilket återges i kapitlet där kunskapsinnehållet i undervisningen tas upp (se sida 82). Nedan belyses ur det tillfället hur Unga på Operans pedagog, med opera som egen konstnärlig profession, låter barnen ta rummet i anspråk, genom sina kroppar och sina röster. Här återges de sociala relationerna som kan tolkas i termer av en samspelande pedagogisk atmosfär.

### Opera som musiklek i förskoleklass, del 1/2

Sara börjar lektionen med att undra om de minns vad de gjorde sist. Förutom att de pratade om att se *När då då*, så sjöng de en sång på olika sätt med olika känslor i kroppen: ”*Jag och min kompis / Går genom världen / Himlen är blååå / Himmelen är blå / Solens strålar lyser som pilar / Gräset är grööönt / Gräset är grönt*”. Den kommer barnen ihåg. Hon tar ton, sjunger ut och en säger ”vad fint”. Vi ska snart gå igenom namnen för hon minns ju inte alla, men de kommer ihåg vad hon heter. Varje barn säger sitt namn och ett djur de tycker om. Det blir fiskar, en enhörning, katter, hästar och hundar. Ett barn säger också ”Du är en snäll fröken” men Sara gör inget av det.

Sara undrar ”Minns ni vad en dirigent är – vem var det?” Men när det kommer de inte ihåg... Sara visar med armarna som en ledtråd. ”Ja den som viftar med en pinne, två pinnar!!” föreslår ett barn. Sara förklarar att dirigenten är den som visar vad de andra ska göra. Lite som en fröken. Genom tre rytmikägg i olika färger får barnen prova att styra de andras rörelser: blått ägg – alla sitter, rosa ägg – alla står på ett ben, och svart ägg – alla ska stå stilla. Det är drakägg förklarar hon, och alla vill kika närmare på den slajmiga gummidraken hon tar fram, så de kryper inåt i ringen som tättnar. Både klassens pedagog och Sara förklarar att de måste backa så att alla kan se: ”Ni får kika bakåt så ni ser var ni har kompisarna, och så vidgar ni ringen”.

I en grupp används det rosa ägget som en signal till att ställa sig i rad i ordningen de fyller år. Det är knepigt att få till raden enligt födelsedagarna men klassens pedagog vet när barnen fyller år så efter en del rundflyttande blir det en rad ändå. Ett barn säger till henne ”Du är fin” och hon svarar ”Du med”. Ett årshjul på väggen blir också bra hjälp för att få till rätt ordning.

Strax är det ett blått ägg som ljuder och alla sätter sig igen. Barnen turas om att vara ’dirigenten’ med äggen och Sara lägger till en florstunn illgrön sjal. När den kastats upp och sedan landat så ska det vara knäpp tyst. Då sjunger de, som sist, ”*Jag och min kompis*” och ett barn i taget styr. De väljer olika känslor och Sara provar och visar olika uttryck som de säger stämmer eller inte, och barnen gör efter. Glad och arg. Först uppsträckta kroppar med glada miner, sedan ihopdragna och bistra ansikten, arga röster. Flera vill vara den som styr, några andra avviker från gruppen och börjar kika på några kort som är uppsatta på tavlan. Pedagogen hjälper dem tillbaka.

När Sara tar fram sin telefon för att sätta på *Trollflöjten* i den lilla extra högtalaren leker några att de blir rädda att det ska bli högt. De håller för öronen och skrattar. ”Ska vi dansa?” frågar någon. Kanske sedan säger Sara men nu är det musiksagan – en bit ur *Trollflöjten*. ”Vi vill dansa” säger flera med eftertryck. Så det blir dansstopp ändå

och när musiken slutar ska de fundera över om vem som illustreras i musiken, en buse eller en prinsessa som kommer fram.

När de har gjort musiksagan tillsammans ska de avsluta med en ringlek, att skicka ett handtryck vidare genom hela cirkeln men de vet inte från vilket håll trycket ska komma. En tjej tittar bakom Saras rygg. ”Jag ser vilken hand du trycker med”, säger hon. Sara svarar ”Säg inget”. De ska därefter få röra sig lite fritt i rummet och några passar på att göra stora skridskoåkningssteg. Andra vill känna på den slajmiga draken. Det är ingen av skolans vuxna i rummet för en stund. Några barn har fått leklust och plockar ned en låda med klotsar från hyllan intill.

Här finns en tydlig ansats att repetera olika begrepp som Sara vet att hon tagit upp med dem tidigare, inte minst inför deras resa till Kungliga Operan för föreställningen *När då då* föregående termin. Men inte bara begreppet dirigent blir centralt: att vara dirigent och att bli dirigerad ges stort utrymme under lektionen. Att se färgen på ägget som ljuder och göra den rörelse som hör till kräver stor koncentration och blir lite spännande. Bytena görs i ganska högt tempo så det gäller att hänga med. I utsnittet visas hur barnen involveras i olika rörelser, högt och lågt, glatt och argt.

Som i de föregående inblickarna är det även här kroppsspråk och känslöstämningar som är det centrala temat. Även när barnens önskan att få göra dansstopp bejakas läggs känslaspekten till, då får de ändå lyssna noga på vad det är för stämning som musiken uttrycker – är det spänning och stampande troll, eller oskyldiga prinsessor. Barnen får göra sin önskade danslek utan att för den skull temat för passet behöver släppas.

I sekvensen finns ett par exempel på hur barnen uttryckligen knyter de vuxna till sig, genom att säga till Sara att hon är en snäll fröken och till pedagogen att hon är fin. Det är endast ett par utsagor men som säger något om stämningen i rummet, det finns ett lugn även när några ’flyter iväg’ från gruppen. När en flicka tjuvtittar på åt vilket håll Sara kommer att skicka sitt nästa handtryck, säger inte Sara ”Titta inte” utan ”Säg inget”. Nu blir det som en hemlis istället för tillrättavisning. Det är dock svårt att hålla alla så tätt knutna till sig genom hela passet, några barn vandrar iväg, de kanske inte helt tappar intresset men de går iväg till den bekanta lekhyllan som erbjuder så mycket material.

I en intervju senare framkommer att inte alla tyckt att den sista leken

– eller övningen – varit så bra (29 mars 2019 görs fyra gruppintervjuer). De hjälper varandra att tänka igenom vad de gjort med Sara under passet, förutom *Trollflöjten*. Vi talar i intervjun om passet som helhet och flera ritar gärna de figurer som funnits med i musiksagan (de återges i anslutning till de följande fältanteckningarna senare). Flera ritar också drakäggen som använts som rytmikägg. De går igenom hur de fått dirigera varandra med äggen och de pratar om vad som skulle göras till de olika färgerna: blått ägg; alla sitter, rosa ägg; alla står på ett led, svart ägg; alla står upp. ”Jag kommer ihåg att man skulle trycka på händerna” säger en pojke, så då blir också det en bild. ”Handen är ju jättestor här”, säger han när han ritar av sin hand mot pappret. Det hade varit jobbigt, fortsätter en flicka på tal om handtryckningen. På frågan om hur det kom sig, svarar hon:

”Jag tyckte det var jobbigt att stå, jag fattade nästan ingenting.”  
Grupp 1, förskoleklass

Ingen i samtalsgruppen kommenterar flickans utlåtande att det varit jobbigt, och svårt att förstå handtryckningen, en säger bara att det gjort ont i handen. Istället utgör flickans kommentar en ingång till inspel om andra saker som de tyckt varit jobbiga, som att åka tunnelbana till stan för att gå på operan och att det varit jobbigt att sitta där inne på stolar under föreställningen. Detta är också aspekter av känslor som de berättar om: hur det *känts* att resa, röra sig, sitta stilla, stå upp, stå i cirkel, trycka varandras händer. Men strax är de istället tillbaka vid hur andra – inre – känslor uttrycks, som vad som visas med tårar, och att en av dem kan gråta utan att vara ledsen på riktigt, som en skådespelare.

Det finns flera sätt att tolka flickans utsaga gentemot de lekar och övningar som vi talar om i gruppen. Å ena sidan kan den förstås som en vana att kommentera, i meningen utvärdera, en skoldagsaktivitet. Att tycka till om stort och smått kan i skolan ses som ett sätt att involvera barn, ett sorts inflytandespekt, som att ge tumme upp eller tumme ner för olika undervisningsupplägg. Å andra sidan kan utsagan tolkas som att flickan faktiskt inte greppade vad som var poängen med att stå ring och trycka varandras händer. I så fall var ”situationens varför” (Hundeide, 2006, s. 189) inte tillräckligt klarlagd.

## Känslorna i centrum i samspelets pedagogiska atmosfär: mimik, kroppsspråk och röst

Det som sker i rummen och i aktiviteterna som visats ovan kan alltså tolkas i termer av pedagogisk atmosfär, som inbegriper både själva undervisningens fokus, omsorgsrelationerna och barns egna livsvärldar, för att utgå från Johansson (2011). I samtliga utsnitt framgår hur Unga på Operans pedagoger/konstutövare strävar efter en inkluderande hållning, att alla barn ska vilja och våga vara med. Att alla barn inte är så snabba behöver också respekteras, flera gånger visas att den vuxna ger tid, och inte minst möjlighet att prova igen är viktigt, för att vässa till sitt kroppsspråk lite till för de andra att gissa på.

Ovanstående utsnitt visar det som kan betecknas som *responsivitet* – lyhördhet för varandras perspektiv på det som är undervisningens innehåll (Johansson, 2011). För vuxnas del handlar det om att svara barnen, att visa att deras intentioner hörs och tas i beaktande. Det betyder inte att alla barns alla önskningar kan eller bör tillgodoses i varje skolsituation. Det betyder inte heller att vuxna ska knyta an till eleven på ett sätt så att lärar- och elevroll upphör (Aspelin & Persson, 2011). Det är alltså viktigt att notera att det är kring sakinnehållet som den sociala relationen rör sig, kring en gemensam referenspunkt som kan utforskas vidare utifrån de deltagandes erfarenheter.

Det begreppen *samspelande pedagogisk atmosfär*, liksom *delaktighet* i undervisningssituationen, handlar om är att ingå i samspel där möjliga nya vägar i lärandeprocessen inte stängs endast för att den vuxna har sina ramar klara. I flera sekvenser framgår att barn inspirerar varandra i olika förslag, på så sätt samskapar de en kamratkulturell intention som i alla exempel här ligger inom Unga på Operans tematik. Snarare än att hitta på helt avvikande vägar, eller ett gemensamt motstånd till den planerade aktiviteten, vill de göra saker igen som de redan varit med om, och också göra mer av det som erbjudits vid tillfället. Det finns därmed ingen anledning för Unga på Operans pedagoger att inte ta tillvara initiativen till dansstopp, ytterligare turer kring varje barns namn eller till gissningslekar. I en samspelande pedagogisk atmosfär kan också lusten till ytterligare utforskande och nya utmaningar lättare etableras. Filosofen Maxine Greene, som skrivit mycket

om vikten av konst i utbildning vilket jag kommer tillbaka till, menade att lärande är som mest fruktbart i ”atmospheres of interchange and shared discoveries” (Greene, 1996, s. 126). Då lärande ses som meningsskapande, i eller om eller genom konst eller andra områden, blir det väsentligt att beakta om och hur utbyten och ett gemensamt utforskande görs.

Stora delar av passen i exemplen handlar om hur känslor uttrycks. Här visas flera sekvenser där det är barnen själva som ’uppträder’, de får träda fram och ta sina kroppar och röster och rummet i anspråk. I ett exempel handlar det istället om att lyssna och tolka musik som spelas upp för barnen. Om än inte varje aktivitet är begriplig för varje barn, så som kring handtryckningsturen som avslutade del i förskoleklassen, visar utsnittet från fältanteckningarna på pedagogernas intention att involvera barnen i det som görs och skapa utrymme för varje barns delaktighet. *Engagemang* hänger tätt samman med känslan av delaktighet (Janson, 2013).

När jag tidigare nyttjat med begreppet delaktighet i studier om undervisning i så kallade livskunskapslektioner, där också känslouttryck och kroppsspråk utgjorde delar av det ofta manualbaserade lektionsmaterialet, framkom vissa svårigheter för eleverna som också var i låg- och mellanstadieåldern (Aspán, 2009). I en övning, som liknade en av de som framlagts ovan, visade elever i trean också känslor utifrån lappar från pedagogen. Publikeleverna gissade sällan rätt. Istället för att stärka de elever som framträdde i ett uttryck genom mimik och kroppsspråk lotsades de som skulle gissa vidare i sina tankebanor. Jag noterar att

det större problemet tycks vara att få dem att gissa på ’känslor’, inte på hiphoppare [...] [inte] på hungrig när det ska vara ’lycklig’ [...], och inte på ’trött’ när det ska vara ledsen, inte på ’kissnödig’ när det ska vara besviken (Aspán, 2009, s. 124)

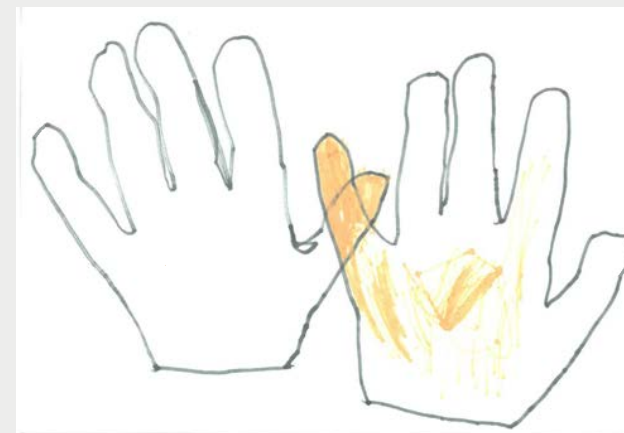
Det som där sker är att väldigt mycket kategoriseras av den vuxna som fel eller otillräckligt. Den vuxnas hållning, eller den pedagogiska atmosfären, uttrycks i det Johansson (2011) ser som en barnsyn kring mognad vilket också styr kunskapssynen mot vissa aspekter. Exempelvis återspeglas detta i en av pedagogernas kommentar till gruppen när några fnittrar, att ”Det är allvarligt det här [...]. Det är viktigt att läsa av kroppsspråket, vi ska träna fler gånger” (Aspán, 2009, s. 125). Ingen reflektion görs kring huruvida

själva övningsformen missgynnar barnens möjligheter att visa eller tolka de känslouttryck som pedagogen delar ut. Motsvarande fokus på det som eleverna gör 'fel' sker inte i ovanstående exempel från Unga på Operans skolprojekt. Felgissningarna ges inte så mycket utrymme utan istället är det den som framträder som stötts och uppmuntras av Unga på Operans pedagog för att kunna förfina sitt uttryck. Utan att förringa att några av gissningarna hamnar vid sidan av det som var skrivet på lappen, ges bekräftelse på att olika känslor kan ses ligga nära varandra. Sådan bekräftelse kan läsas i termer av just responsivitet. Det, menar jag, kan ses gentemot en barnsyn som grundas i att se barns förmågor, och inte i ett fokus på omognad.

Jag har hittills endast skrivit fram engagemang som en del av delaktighet (Janson, 2013). Självklart är det inte så att så fort ett barn känner engagemang så kan det förstås som delaktighet: engagemang kan i sig uppstå i andra situationer än sociala. Men när vi vill ringa in just aspekter av den sociala delaktigheten, som betonar den subjektiva erfarenheten (Janson, 2013) till skillnad från delaktighet i formell eller politisk betydelse (Elvstrand, 2009), krävs även att var och en erkänns för sina bidrag till samhandlingen, och att var och en kan utöva viss grad av autonomi, det vill säga att erkännas i sin olikhet, eller unicitet. *Engagemang, autonomi* och *erkännande* (Janson, 2013) kan således ses som dimensioner av den samspelande pedagogiska atmosfären, där delaktighet möjliggörs.

I de ovanstående beskrivningarna av musik- och dramalek, med tydligt fokus på kroppsspråk och känslouttryck, med skolans allra yngsta barn i förskoleklass och årskurs 3 är det primärt Unga på Operans pedagog som interagerar med barngruppen som helhet. I den yngsta gruppen finns också en av skolans vuxna med som tydligt bidrar till att gruppen hålls samman och att den gästande pedagogen kan ägna sig åt sitt fokus. I musikklubben i årskurs 4 är det två personer från Kungliga Operan som tillsammans leder passet, något som jag bedömer underlättar samspelet, då de båda kan interagera med barn som ibland tappar koncentrationen eller kanske lusten, och också kan svara på de inspel som barnen gör.

På vilket sätt samverkan sker mellan olika kategorier vuxna, alltså de anställda på skolan och de som med sina specifika konstnärliga professioner gästar skolan, är något som självklart spelar roll för ifall och hur projektet som helhet kan bli en del av skolans ordinarie verksamhet eller istället ses



Tre barn väljer att rita drakägg, på en bild visas tre ägg och en drake över.  
En pojke ritar även sina händer, på tal om handtryckningsleken.



som ett tidstjuvande inslag. Själva ytan mellan skolan och Unga på Operan kommer att diskuteras gentemot andra tidigare studier kring samverkansprojekt. Samverkansytan utgör i sig en social arena och är helt avgörande för vad som sker över tid i en skola där arbete med estetiska uttryck avses bli implementerat och genomgående bli del av skolvardagen.

Mötet mellan Unga på Operan och skolan sker alltså i ett antal dimensioner, inte endast i det sociala relationella mötet. Projektet förhåller sig självklart även till ett kunskapsområde och ett undervisningsuppgift som formuleras i skolans styrdokument. Jag kommer inte att relatera till skolans olika detaljerade kursplanemål i de olika stadierna, men även de övergripande målen anger en viss riktning i vad skolan är ålagd att beakta. Som noterats har projektet varit tänkt att knyta an till skolans ordinarie undervisning. På många sätt har detta varit tydligt avseende syftet att varje barn i lek och skapande ska ges möjlighet att utveckla sin kommunikation.

### Att knyta an till skolans kunskapsuppdrag

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet beskrivs under rubriken *Skolans uppdrag* att

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. Skapande och undersökande arbete samt lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. Skolan ska även sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen (Skolverket, 2011, Lgr11, rev. 2019, s. 7)

Det här projektet, med de olika aktiviteterna i olika enskilda workshops, svarar direkt emot flera av dessa punkter. En tyngdpunkt inom Unga på Operans projekt, vilken redan kommenterats, är hur barnen får upptäcka sin röst och att med hela kroppen undersöka och erfara möjligheter att kommunicera. Att skapa lustfyllda tillfällen där barnen utmanas att ta nya steg anges också i Läroplanen i följande formulering:



## FANTASI, LEKAR OCH DRÖMMAR

*»Idag får ni bestämma!  
Verkligen! Vad vi ska leka  
faktiskt. Ni kan välja... kontor.  
Eller bilbanan. Lego. Affär.  
Krigsgrejer. Precis alltså vad  
som helst. Eller kontor.«  
Bobo i När då då.*

*Utsnitt ur lärarhandledningen till När då då.  
(Illustration publicerad med tillstånd från Pija Lindenbaum).*

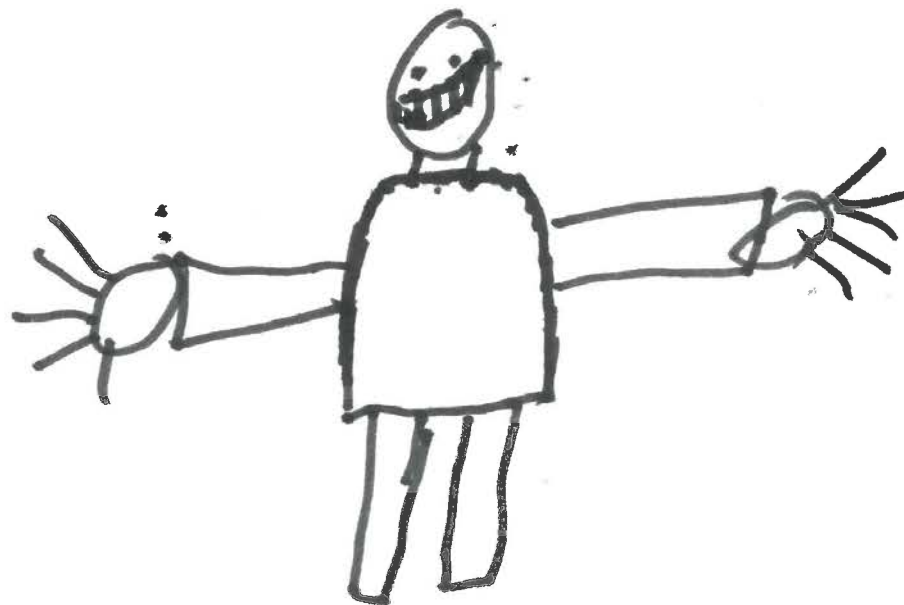


Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt deras vilja att pröva och omsätta idéer i handling och lösa problem. (Skolverket, 2011, Lgr11, rev. 2019, s. 7)

Med det inte sagt att skolan som organisation tar upp material från Unga på Operans aktiviteter för att gå vidare, i exempelvis olika typer av nya klassrumsaktiviteter eller för att lösa (andra) problem eller utforska vidare litteratur, konst, musik eller nyttja det som utgångspunkt i exempelvis eget skrivande. I senare delar av rapporten kommer gränssnittet mellan Kungliga Operan och skolan att ytterligare kommenteras. Icke desto mindre gör skolprojektet i sig alltså mycket av det som anförs i skolans styrdokument.

I nästa del kommer först olika orienteringar mot möjliga kunskapsinnehåll i konstnärligt grundad undervisning att lyftas fram, som en mångfald av olika utgångspunkter och dimensioner. Litteracitet utgör ett öppnade begrepp för att synliggöra vilken kunskap som ses som utgöra 'konstens språk'. Därefter exemplifieras kunskapsinnehållet igenom olika inblickar i ett antal sekvenser från Unga på Operans workshoptillfällen.

## Del 3. Scenkonst för barn i ett flerstämmigt erbjudande



*Bilden på nästa sida är ritad av en elev i årskurs 3, grupp 1, under vårt samtal om uppsättningen av När då då.*

## Undervisningens möjliga fokusområden inom konst

Som noterades under Utgångspunkter så är det inte någon enkel sak att fånga innehåll i begreppen kultur, estetik och konst, och hur de grundas och nyttjas i olika skol- och undervisningssammanhang gör det än mer mångfacetterat. Hur konst och estetik förstås spelar in för vilka undervisningsformer som anses bäst lämpade för att stimulera barns lärande och kunskapsutveckling. Företrädare för konstens självklara plats i undervisning och skola kan exempelvis representeras av den namnkunnige pedagogik- och konstforskaren Elliot W. Eisner (1999) som menar att konst är själva vitsen när han talar om skolor:

[Schools] ought to include significant opportunities for students to experience the arts and to learn to use them to create a life worth living. (cit. i Lobman 2010, s. 199)

Sedd på det viset blir konsten en möjlighet att uppleva världen genom alla sina sinnen, något som ger nya berikande erfarenheter. Det knyter tydligast an till ett synsätt på konst som sinnlig erfarenhet, oavsett om det är barns eget skapande, eller konst skapad av vuxna för barn eller andra att ta del av (Bresler, 1998). Å andra sidan, att endast beakta barns närmande till den estetiska, sinnliga upplevelsen kan underbetona de andra dimensionerna som har att göra med ett mer teoretiskt perspektiv: att kunna begreppsliggöra och undersöka sina sinnliga erfarenheter (Ericsson & Lindgren, 2007; Marner & Örtegren, 2003; Greene, 2007). Konst möjliggör för Maxine Greene *estetiska erfarenheter* som innebär ett reflekterande kring vad det är att skapa eller ta del av skapande (Greene, 2007). Undervisningen betecknar hon som *estetisk undervisning* när den inbegriper den ytterligare dimensionen av reflektion kring konsten. Då blir mötet med konsten inte någon slutpunkt utan istället en början på nya vägar i ens förståelse av världen. En sådan förändringsmöjlighet ser Greene som själva grunden för lärande som sådant (Greene, 1995).

I *Variations on a blue guitar* beskriver Greene förändringen som ett nytt seende, och som en ny *resonans*, igenom estetisk undervisning:

new connection are made in experience: new patterns are formed, new vistas are opened. Persons *see* differently, resonate differently. (Greene, 2001, s. 6)

Genom olika konstnärliga uttryck i estetisk undervisning menar Greene att sensitiviteten kan utvecklas, och därigenom även medvetenheten om varandet i världen. När vi tar oss an materialet eller mediet – kroppen, musiken, dansen, dramat eller ”the medium of language or gesture or movement in space” (Greene 2001, s. 10) – kan förståelsen för konsten i sig fördjupas liksom vår känsla för att vara i världen: att vara i världen mer medvetet.

De olika förhållningssätten till konst som sinnesförnimmelse och skapande respektive som kunskapsområde kan spåras i det svenska skolväsendets styrdokument. Eva Österlind, professor i drama med didaktisk inriktning, beskriver det brokiga begreppsält som hon betecknar ”det estetiska ämnesområdet” inom det svenska utbildningssystemet:

Undervisning i estetiska ämnen, liksom estetiska inslag i undervisning inom andra skolämnen, samt samverkan mellan olika estetiska ämnen och uttrycksformer, visar på områdets bredd och komplexitet, och därmed behovet av mer preciserade begrepp. I läroplanen för den svenska förskolan används *estetiska uttrycksformer*. I grundskolans läroplan talas om *de estetiska kunskapsområdena*. (Österlind, 2018, s. 47)

Som kurs inom det estetiska programmet på gymnasiet, konstaterar Österlind, finns därtill beteckningen *estetisk kommunikation*. På engelska har vissa förordat en förskjutning ifrån *art education* till *arts education* (Gadsden, 2008) för att betona mängden av genrer begreppet rymmer. Beroende på det valda innehållet och den pedagogiska intentionen blir förstås undervisningen utformad på olika sätt. Ett annat sätt att definiera innehållsområden eller genrer inom *arts education* kan istället för enbart *av vem – för vem* vilket Bresler (1998) lyfter fram (se Utgångspunkter ovan), ses avseende vilken dimension av konstformen i sig som lyfts fram. Ylva Holmberg och Ann-Christine Vallberg Roth (2018) har studerat musikundervisning som ’flerstämmig’ med innebörden att ämnesinnehållet – själva musiken – kan förstås och framläggas på en mängd olika sätt:

En *konstorienterad* musikundervisning kan fokusera sinnlig upplevelse. En *vetenskapsorienterad* musikundervisning kan fokusera en intellektuell-verbal förmåga, [så som] musikvetenskaplig terminologi. En *hantverksmässigt* orienterad musikundervisning kan fokusera själva görandet av praktisk karaktär, att spela, sjunga och dansa. (Holmberg & Vallberg Roth, 2018, s. 86)<sup>6</sup>

Författarna ser i sina empiriska exempel från förskola att beroende på var betoningen läggs så varierar musikundervisningens mening. Sammanfattningsvis så kan alltså konsten – musiken, men förstås även dramat och dansen – i den flerstämmiga konstundervisningen lyftas fram i termer av upplevelsen av konsten i sig, eller som något som kan diskuteras och analyseras intellektuellt, som en metarefleksion av det sinnliga (Holmberg & Vallberg Roth, 2018; även Greene, 2007; Barton, 2019). Konstformen kan alltså även lyftas fram som något som skapas av och bland de deltagande, ett hantverk. Sammanfattningsvis blir i det följande dessa dimensioner väsentliga att granskas så som olika möjliga orienteringar i undervisningen:

- musik/ dans / drama som görande, hantverk – en praktikorientering,
- musik/ dans / drama som upplevelse, sinnlighet – en konstorientering,
- metarefleksion kring görandet och/eller upplevelsen – en vetenskapsorientering.

Till detta anläggs en ytterligare möjlig riktning i undervisningen, menar Holmberg och Vallberg Roth (2018), och det är vilka musikaliska dimensioner i sig som läraren lyfter fram, konstformens *meningsdimensioner*. I musik kan meningsdimensioner ses i exempelvis allmänmänskliga, existentiella eller emotionella aspekter: det kan gälla frågor så som ”Vad vill jag” eller ”Vad tycker jag om” som gestaltas i och genom den konst som barnen får erfara i undervisningen (s. 85). Det som betonas kan vara antingen musikens akustiska dimensioner, eller hur musiken sätter emotioner i rörelse, men också hur musiken gestaltas genom att barn får använda sina kroppar (Holmberg & Vallberg Roth, 2018; även Wassrin, 2013). Utöver detta kommer musikens strukturella dimension där olika delar kan lyftas fram, exempelvis rytm, tonhöjd eller tempo, i olika grundelement. Motsvarande aspekter kan förstås synliggöras även inom dans (Notér Hooshidar, 2014), liksom dramatik. För teatern/dramat blir motsvarande element exempelvis handling, skådespelarnas agerande, eller scenrummet (Sauter, 2002). I en teaterföreställning kan även andra typer av tecken skapa mening, så som rörelse, text, kostym (Helander, 2012). Även dynamik, rytmik, kvalitet (mjuk, kraftfull, svag, snabb, skarp rörelse o.s.v.) tar Notér Hooshidar upp

som dansens terminologi, vilket också kan ses som musikens grundelement. I dansen spelar förstås scenrum och gestaltning roll, och vid vissa tillfällen också handlingens vändpunkter och konflikter. Vilka aspekter som ges framträdelse varierar i materialet från Unga på Operans skolprojekt vilket kommer att visas i anslutning till utsnittet från fältanteckningarna. En översikt av de möjliga olika fokusområdena ges i tablå 3 till vilken jag återknyter analysen senare.

Den pedagogiska intentionen kan riktas mot olika delar av konstformernas specifika eller gemensamma meningsdimensioner	Musik	Dans	Drama	
	Akustiska aspekter/ artikulation		Visuella aspekter/ artikulation	
	Emotionella aspekter			
	Kinestetiska/kroppsliga aspekter			
Strukturella dimensioner/grundelement	klangfärg, rytm, tonhöjd, dynamik, tempo, form, m.m.		handling, scenrum, gestaltning, vändpunkt, m.m.	

Tablå 3. De olika konstformernas möjliga meningsdimensioner samt grundelement.

Först framläggs dock, som en grund för den kommande analysen, ett avsnitt kring *arts literacy*, ett begrepp som aktualiseras som närliggande samtliga de tre riktningarna i konstundervisningen: dess möjliga orientering mot hantverket, sinnligheten och reflektionen.

## Förtrogenhet med konstformer som språk

I exemplen från fältet finns olika aktiviteter i konstnärliga workshops, rubricerade i Unga på Operans planering som drama, musik, opera, balett. Särskilt tydligt blir arbetet som förberedande inför nästa steg i projektet i de pass då pedagoger från Unga på Operan samlar eleverna på barnens hemmaplan, skolan, för ett kommande besök på Kungliga Operans hemmaplan när barnen går på en föreställning. Främst handlar det arbetet, vilket kommer att visas nedan, om att skapa en förförståelse hos eleverna för vad föreställningen de ska få uppleva handlar om. I hög grad hanteras i det även begrepp och terminologi som har med opera som konstform att göra. Även de övriga aktiviteterna inom projektet kan tolkas som ett möte med barnen där de kan utveckla sina förtrogenhetskunskaper om scenkonst.

Det kan ses i termer av *litteracitet* (jag använder fortsättningsvis endast detta försvenskade begrepp), vilket möjliggör utveckling och fördjupning av barnens aktiva meningsskapande. Från början knöts begreppet till forskning kring läs- och skrivutveckling, men idag används det av många litteracitetsforskare bredare. Begreppet kan omfatta alla språkliga samspel som ”ger barnet inblickar i en språkanvändning som sträcker sig utöver ett här-och-nu” menar Christina Hedman (2012, s. 84) i det att hon beskriver barns utveckling av språklig medvetenhet. Olika forskningsinriktningar kring litteracitet fokuserar delvis på olika aspekter av hur språk, språklig medvetenhet och skriftspråk tillägnas. Språkforskaren Monica Axelsson (2016) beskriver hur olika skolämnen har skilda krav på litteracitet där vissa ämnen, till exempel slöjd, hemkunskap och musik, har fokus på själva görandet. I musik kan litteracitet syfta på exempelvis förmågan att urskilja tonhöjd eller rytmer. Att tillägna sig ett ämnesspråk med begreppen knutna till det, är att bli förtrogen med ett visst meningssystem. Det kan liknas vid det som Edmund Burke Feldman, professor i konst, redan 1970 beskrev som att barn tillägnar sig *konstens språk*.

Litteracitet i konst omfattar alltså såväl skapandet som reflektionen kring själva skapandet eller kring konsten i sig, det sinnliga i konsten. Georgina Barton, (2013), australiensisk professor i litteracitet och pedagogik, konstaterar att barns litteracitet utvecklas när de både skapar och reflekterar kring konst: “[it is] when the first [type] informs the latter that students become more literate in the arts” (Barton, 2013, s. 16).

Barton (2019) går närmare in på vad litteracitet i konst innebär och skiljer mellan olika performativa former: dans, drama, musik och bildkonst. Inom respektive formspråk omfattas kunskapen att kommunicera sitt uttryck till andra, till åhörare eller till åskådare, alltså som praktik eller görande. En mängd förmågor knyts till att själv kunna kommunicera igenom konst, och det är förmågor som är viktiga generellt i samhället, vilket hon utvecklar vidare:

[...] aesthetic-artistic reasoning, creativity, critical and design thinking, innovation, multimodality, and social and cultural capital. All of these skills are vital for effective communication in today's ever-changing and mobilised world. More and more children in our classrooms come from diverse economic, cultural and social backgrounds. (Barton 2019, s. 170)

Här betonas barnets position som elev i ett klassrum där konst kan bidra till barnets utveckling genom arbete inom olika kommunikationsformer. Barn kan genom konstnärliga undervisningserbjudanden ges möjlighet att utveckla kommunikation på flera sätt. Även i andra pedagogiska och didaktiska studier ses konsten som ett sätt att kommunicera (se Thorgersen, 2018; Björck, 2018), då i linje med att lärande över huvud taget förstås som kommunikation med omvärlden. Även litteracitetsstudier kan knyta an till de tanketraditioner som betonar människan som dialogisk, kommunicerande, och att vårt varande i världen handlar om att vi delar och utmanar våra tolkningar och tankevärldar med varandra (Frønes, 2007; Johansson, 2011). Kommunikation åsyftar då inte bara språklig, utan även icke-språklig – sinnlig och kroppslig – kommunikation (Gärdenfors, 2010, s. 218). Språket är alltså kunskapsbärande, men även det icke-verbala och sinnliga behöver bejakas, enligt Peter Gärdenfors. Han tar upp Anne Bamfords slutsats att länder som blir ekonomiskt framgångsrika är de som låter eleverna tolka inte bara text utan även andra uttryck, så som bild, musik och dans (Gärdenfors, 2010, s. 207). Flera forskare med intresse för litteracitet kring konst inom utbildning menar, i likhet med detta, att vad som utgör litteracitet behöver anpassas till den multimedialt kommunicerande värld vi nu lever i, att inte bara det skrivna, det noterade, kan ses som ’läsbart’ och meningsbärande, utan också våra gester och andra kroppsliga uttryck. Även om det nu finns intresse för litteracitet i bred mening så premieras dock i skolan ännu det skrivna ordet, anser Diane Lapp, James Flood, Shirley Brice Heath, och Judith Langer (2009), forskare i bland annat pedagogik och litteratur. Lärare har ofta svårare att bedöma och ge respons på andra former av visualiseringar, som rörelse eller gestaltning och berättande. Författarna beskriver hur scenkonst omfattar både visuella och språkliga kommunikativa uttryck, där det också är det direkta och unika mötet med publiken i varje framträdande som ger litteracitetsforskare nya utmaningar, genom dess ”one-time-only quality” (Lapp, m.fl., 2009, s. 4).

Påfallande ofta behandlar studier kring elevers eget kreativa skapande och lärande i skola bildundervisning. De kanske mest omtalade färdigheterna beskrivs i termer av *Studio Thinking* av Louis Hetland, Ellen Winner, Shirley Veenema och Kimberley M. Sheridan (2013). Färdigheterna, som delas in i åtta områden, gäller:

1. att lära känna material och redskap;
2. att bli engagerad och uthållig och inspireras av andras skapande;
3. att föreställa sig och visualisera;
4. att uttrycka sina idéer eller känslor;
5. att observera;
6. att reflektera, ställa frågor och förklara;
7. att se bortom det vanliga med en undersökande hållning; samt
8. att lära om och att ingå i konstvärldar.

En annan forskargrupp med intresse för undervisning och konst, Sara Scott Shields, Kelly W. Guyotte och Nicole Weedo (2016) gör, istället för att betona färdigheter som ovan, en mer övergripande indelning av vad de kallar värden som utvecklas via konstnärlig pedagogik (*”artful pedagogy”*) till vilken inspiration hämtats från bland andra Maxine Greene:

- vetande och lärande ses som en process eftersom kunskap är i ständig tillblivelse;
- en öppenhet för det oväntade, motsägelsefulla och mångtydiga utmanar till ett kritiskt granskande förhållningssätt;
- att beröra material och beröras av relationer med omvärlden är att vara öppen för vårt varande i världen;
- att se bortom det synliga är att föreställa sig nya sätt att förstå världen;
- med en lekfull inställning vågar vi pröva utan att tävla eller vara rädd att förlora.

Författarna betonar att det är läraren som bäddar för att möjliggöra sådana öppnade förhållningssätt, gentemot det som Maxine Greene kallar för the *”unfinished whole”* (Greene, 1995, s. 74; även citerad i Scott Shields m.fl. 2016, s. 62) – att det alltid finns något kvar att utforska, att undra över, att se ifrån ett annat perspektiv, och att skapa ny kunskap kring. Även om olika estetiska uttryck kan behöva ämnesspecifika undervisningsmetoder, så menar jag att de generella tankarna om vad estetiska erfarenheter kan möjliggöra kan förklara delar av Unga på Operans arbete med barnen kring scenkonst och musik. Detta ställs inte i motsats till lärares pedagogiska intentioner, men kontrasterar mot sådana instrumentella läroprocesser som Anders Marner och Hans Örtengren (2003, s. 82) beskriver i termer av exempelvis ett snävt kunskapsbegrepp och entydig och förväntad kunskap som förmodas kunna förmedlas från lärare till elev. Estetiska lärprocesser kännetecknas istället av upptäckande och kreativitet, dialog, och ett vidgat kunskapsbegrepp. Det

handlar då om att de verkligen blir reflekterande processer, både enskilt och tillsammans (Björck, 2014).

Som visats tar de olika forskarna nämnda ovan fasta på vikten av att lära känna material och att på olika sätt utforska dessa, att fantasin och utprövandet får styra in på tidigare okända vägar. Att ge konst del i pedagogiken och undervisningen behöver alltså inte ses mot bakgrund av något sorts effektivare lärande i andra så kallade läsmännen, men icke desto mindre kan allt lärande, i varierade former, komma att utveckla och gynna olika färdigheter och förmågor, så som öppet sinne för nya perspektiv och nyfikenhet inför att tolka, förstå och ta sig an världen. Kommunikerande förmågor och kreativitet kan självklart inte avgränsas till görande eller reflektion kring bara just konst. Resonemanget ovan innebär heller inte ett synsätt på konst, kultur eller estetik som något givet etiskt gott. Den tankeställaren ger Bertil Sundin, tidigare professor vid Musikhögskolan i Stockholm:

Estetik vänder sig mot det instrumentella tänkandet, utmanar det genom lek och lust men används också i åsiktsindustrin. Med sina olika betydelser och inbyggda motsättningar intar estetiska frågor på det sättet en nyckelposition i den politiska propagandan, både i diktaturer och i demokratiska samhällen. (Sundin, 2003, s. 120)

Det demokratiska uppdraget i skolan behöver därför botten i att möjliggöra deltagande i människans alla kommunikationsformer, konstnärliga och kulturella uttryck där etiska aspekter behöver medvetandegöras (Biesta, 2017). Att sträva efter barns litteracitetsutveckling är alltså betydligt vidare än läs- och skrivinlärning, och omfattar de sätt människan tar sig an och uttrycker sin förståelse av omvärlden, inte minst genom konst, musik, och berättande (Wedin, 2006). Att kunna vara del av – och ta del av – omvärlden kan alltså ses som att ha tillägnat sig litteracitet. Det handlar om att vara delaktig:

...[to be] able to function in the world as a participant in, contributor to, and shaper of a democratic society; to possess the critical capacity to be a reader and writer of the world; to have, in other words, literacies that shape us as much as they are shaped by us. (cit. fr. Saxton & Miller, 2009, s. 35, i Stinson, 2014, s. 132) <sup>7</sup>

Jag återkommer senare till det demokratiska uppdrag skolan och kulturinsti-



tutioner har. Här kommer först en framläggning av de olika fokusområden som undervisning inom olika konstformer kan riktas emot. Exempelen från fältet, delar av workshops i olika klasser, diskuteras utifrån dess fokus – eller orientering – mot praktiken (görandet), mot konsten som sinnlig erfarenhet eller som vetenskapsorientering, alltså reflektion kring görandet eller erfarenheten. Dessa tre möjliga inriktningar i undervisning vävs ofta samman, avlöser varandra som förgrund och bakgrund, i flera av de aktiviteter som nedan belyses. Frågan om vilket kunskapsinnehåll som lyfts fram i undervisningen kan ändå, gentemot ovanstående framläggning av litteracitetsbegreppet, synliggöras. Så nu tillbaka till fältet för att besvara frågan: kring vad spinner Unga på Operans pedagoger sin undervisning, som ska göra barnen förtrogna med delar av scenkonstens erbjudanden?

## Kunskapsorientering i konstens språk

Här följer ett antal utsnitt ur fältanteckningarna. Innehållet lyfts främst fram avseende de olika möjliga riktningarna i undervisningens fokus. Ovan formulerades frågan: kring vad spinner Unga på Operans pedagoger sin undervisning, som ska göra barnen förtrogna med delar av scenkonstens erbjudanden? Det kan också formuleras så som vilken kunskap görs viktig när scenkonstinstitutionen Kungliga Operan möter institutionen skolan. Frågan om hur undervisningen genomförs aktualiseras också eftersom undervisningen, som visats, alltid tar plats i sociala relationer, i en pedagogisk situation. På så vis sammanvävs de sociala aspekterna med de innehållsliga. För studien handlar det om att här granska kring vad, och på vilket sätt, barn görs delaktiga i aktiviteten och hur pedagogerna inbjuder till samspel kring olika sakinnehåll. Jämfört med den tidigare delen i rapporten som avgränsade analysen till den pedagogiska atmosfären, kommer i denna del alltså den pedagogiska situationen belysas i relation till kunskapsinnehållet. För att åskådliggöra vilka olika områden som ett pass kan ägnas åt blir också följande områden som framlades ovan, en tankekarta för att fånga innehållet i de olika workshoptillfällena som presenteras. Undervisningens fokus kan riktas mot:

- konst som görande – en praktikorientering,
- konst som sinnlighet – en konstorientering,
- metarefleksion kring görandet och/eller upplevelsen.

I vissa exempel vävs olika uttrycksformer samman men kan ändå urskiljas. De första inblickarna görs i tillfällen då det är musik/sång som sätts i första rummet. I därefter följande exempel kommer primärt dans/balet att vara fokus i undervisningen, och som sista tematik berörs drama/gestaltning. Det betyder inte att just mångfalden av konstnärliga uttryck som blandas ska förringas, många olika dimensioner av konstnärliga uttryck representeras under passen. Till detta återkommer jag i slutet av kapitlet.

## Musikaliska erbjudanden

Som redan tagits upp handlar Unga på Operans konstnärliga erbjudanden om musik, drama och balett. Under vissa tillfällen blandas dessa olika innehåll, i andra prioriteras mer av en konstform. Den följande workshopen tilldrar sig i ett litet gruppum, det är mycket trångt. Det är en soffa och ganska många stolar från klassrummet har burits in för att rymma halv-klassen, en musiker från Unga på Operan, en operasångare och ett antal andra vuxna.

### Gemensamt ljudskapade av en föränderlig naturmiljö Musiklabb åk 4, del 2/3

Grupp 1. När alla satt sig får alla säga sitt namn, och på vad man kom hit idag. Micke börjar med något på M men sedan säger alla lite vad helst utan samma begynnelsebokstav som namnet, men alla har fått göra sin röst hörd i rummet. Micke pratar om att de ju varit på Operan innan, i trean kommer de fram till, alltså förra läsåret. Sebastian undrar om de vet hur opera låter, ifall de hört det när de varit på Operan. De säger att de vet att på operan så sjunger man istället för pratar. De frågar ifall Sebastian sjunger opera. En minns att Sebastian varit i skolan och sjungit på scenen tidigare. ”Är det sant att ni inte använder mikrofoner ”undrar en pojke och ja det är sant och Sebastian visar med rösten, det är starkt. ”Vad högt” säger barnen. Någon härmar, ett par skrattar. Det var roligt, kommenterar de. Sebastian sjunger sedan och Micke spelar gitarr, det blir en hundra år gammal melodi av Valborg Aulin. De flesta lyssnar intresserat, några småpratar lite. Texten till *För länge se'n* lyder:

Den gamla, gamla visan, den följer mig, hvar jag är:  
det var två ädla kungabarn, de höllo hvarann så kär.  
Det var två ädla kungabarn, de gáfvo hvarann sin tro;  
men vattnet, det djupa, skilde dem åt, och det fanns ingen båt  
eller bro. De kunde tillsammans ej komma, fast de höllo hvarann  
så kär: Det skedde för länge, länge se'n, det sker i den dag, som är.<sup>8</sup>

Efter framförandet får de applåder. Eftersom det är gammalmodigt språk kan det vara svårt att höra texten säger Sebastian och berättar att det handlar om två kungabarn som separeras från varandra, det är många känslor i melodin. En elev håller med och tycker att det blev sorgligt efter ett tag. En säger att han inte förstod slutet, så Sebastian beskriver att paret inte kunde träffas igen. De spelar och sjunger ytterligare ett par sånger på olika språk, en tysk och en italiensk. Den italienska handlar också om kärlek, om ett magiskt land och en sjöjungfru. Poeten hade en längtan i sig, berättar Sebastian, han tyckte det var jobbigt att leva. Han hittade på att en sjöjungfru sitter på en sten i havet och tittar på vågorna, som en kärlek till sitt magiska land. En elev undrar då om ”Den som sjöng hade depression?” Nej, svarar Sebastian, men poeten som skrev det var säkert nedstämd ibland.

”Vill ni prova att sjunga starkt? ”. ”Nä” säger några, ”Jo”, säger andra. Flera testar direkt sina operaröster. Men vi ska få göra på riktigt och först träna magstödet, så vi står upp och säger ”S” och ”P” och ”papapapa”, ”kokt torsk stekt torsk”. Vi går upp och ner med rösten i höga lägen och låga lägen. ”HA” ”OJ” – upp och ner och så starkt och svagt. Alla är med och gör. Nästa sång ska illustreras med hjälp av barnen. Sången, en tysk, utspelar sig i skogen på natten. Vinden ska höras svagt ibland och ibland som starkare blåst. Några väljs ut som ska blåsa med munnen. Micke berättar att det också finns fåglar i skogen, de har precis vaknat. ”Jag kan inte vissla” säger någon men andra kan. Några får varsitt tunt papper som låter som lövprassel när de rörs fram och tillbaka. Var och en får bidra som vind, löv eller som kvittrande fåglar. En ber att få gå på toa men det får vänta lite, det är inte så långt kvar, säger Sebastian.

Alla ljud ska göras starkare och svagare och de turas om att spela upp eller tystna med sina ljud. Sebastian visar med händerna tecken för vilka som ska ljuda och hur starkt det ska vara. När en örn kommer så blir fåglarna rädda. Han sjunger sin text samtidigt som han dirigerar barnen. Det går riktigt bra! Han visar vilka som ska tystna, och vilka som ska fortsätta eller börja. ”Håll koll på mig vilka som ska göra och hur mycket”, förklarar han. De bygger skogen med ljuden. De gör den korta visan tre gånger och det blir lite skratt och lite fel på slutet av första versionen, men det fungerar på det stora hela, barnen är aktiva och engagerade.

I det ganska korta passet om sextio minuter återfinns samtliga tre möjliga huvudfokus i musikundervisning – en praktikorientering i ett görande, en konstorientering i sinnliga upplevelser, en vetenskapsorientering i reflek-

tion – men som jag tolkar det ligger fokus främst på själva lyssnandet, det sinnliga. Men barnen involveras också i lyssnandet genom görande, och viss reflektion finns kring texternas mening. De inte bara konstaterar att musik kan låta sorglig, som olycklig kärlek, utan de pratar också lite om svåra känslor. Även om det inte görs djuplodande i samtalet så framgår ändå att det är mänskligt att inte alltid vara så glad, utan att sorg och svärmod också är delar av livet, och så som så ofta i olika workshop så är det emotionella uttryck som behandlas, här i termer av musikaliska uttryck.

Görandet, ett gemensamt musicerande med utgångspunkt från en mängd sånger ur Unga på Operan-gästernas repertoar, sammanhänger alltså med den sinnliga upplevelsen då barnen själva agerar och bidrar till ljudkulissen. Barnen involveras i sångspelet där de skapar skogen, vinden och fåglarna med olika enkla medel – visslande, pappersprassel och olika blåsanden och pustanden med munnen. Här framträder ett tydligt fokus på musikens akustiska dimensioner. Samskapandet styrs av den vuxne som dirigerar. Att inget av barnen ges tillfälle att prova dirigentrollen (så som de gjorde i förskoleklassen med drakäggen, sida 45) kan förstås mot bakgrund av det korta passet. Samspelet i gruppen bygger främst på barnens svar mot de vuxna. Det ges alltså inte i detta exempel så mycket plats för barnens egna initiativ. Ifall det funnits en planering för att barnen skulle få göra några rörelser, mer än de som gör ljudillustrationer, så hade lokalen ändå inte medgett det. Vi sitter väldigt trångt och den här gången var även ett par till medarbetare från Unga på Operan gäster för att ta del av någon av projektets delar.

I utsnittet finns en tydlig ansats (vilken senare återkommer i arbetet med Orlando i en annan klass, se del 4), att gå igenom sångernas innehåll. Här blir det verbala uttrycket viktigt, sångernas budskap som också knyter an till det emotionella stämningläget, vilket förstärks i den musikaliska tolkningen. Det är det poetiska i sångerna som här ges plats: hur kände sig de som skrev sångerna, och de som sångerna handlar om, liksom hur kan känslan uttryckas i ord. Att det är så många språk som Sebastian sjunger på, språk som inte många i gruppen förstår, visar också att det musikaliska uttrycket ibland är tillräckligt för att få fatt i innebörden i stycket.

Prioriterat blir här alltså en konstorientering, konsten som upplevelse. Reflektionen rör därmed också främst det sinnliga även om delar ur görandet också tas upp som kunskapsinnehåll men inte i den mån att det renderar

reflektion kring görandet. Innehållet ges därmed främst en framtoning i det sinnliga i det musikaliska uttrycket.

I nästa exempel vävs direkt i rubriceringen för passet opera och drama samman. Det är Sara, som själv har skådespelarbakgrund, som håller i det. I utsnittet är det främst musikaliska aspekter som tar form.

### Lyssna noga med hela kroppen

#### – opera-/dramaworkshop årskurs 3, del 2/3

Vi har stått i en cirkel och nu ska vi tänka oss att vi rör oss inom cirkeln som får gälla som osynlig gräns. Halva gruppen i taget går upp och vi ska gå runt till musiken utan att alls röra vid varandra, absolut inte krocka. De andra får börja som publik och de ska koncentrera sig på att lyssna och titta. ”STOPP!” säger Sara och musiken slutar, alla fryser: ”Stå kvar som ni står. Vad ser ni?” Publiken försöker uttolka kropparnas rörelser som nu stelnat till statyer. En gissar att en skulle ge en annan en örfil, men mitt i ansatsen stannade de upp.... Sara berättar att det var *Svansjön* av Tjajkovskij, det är dramatik i den, och när musiken blev mer intensiv så blev också rörelserna det. Hon berättar handlingen om en trollkarl som förtrollar tjejer till svanar. Någon säger att ”Den har jag sett den”. Nästa stycke blir Tjajkovskijs *Nötknäpparen*, inte lika dramatiskt. ”Fick ni några känslor till det?” Några kommer på att den andra Sara gjort en saga om troll tillsammans med dem. Vad kallas musikstilen fortsätter Sara, en svarar fioler och cello, en säger orkester. ”Klassisk” säger en vuxen som nu kommit in. Ja och ni hör det ganska ofta antar Sara och spelar upp lite av *Star Wars*, som en flicka direkt känner igen. De rör armarna till takten. Han heter John Williams som är kompositör, säger Sara, alltså skriver noterna, lägger hon till.

Nästa lilla grupp ska upp i cirkeln för att röra sig till musik. Nu är det *Carmina Burana*, och det blir direkt mer aktivitet än för förra gruppen. Flera ’skjuter’ på varandra, det passar till musiken. Några sätter sig vid sidan av. ”Vad är det för språk?” undrar en. Latin berättar Sara att det är, och hon undrar vad de får för känslor av den här musiken. Någon säger ”Glad känsla”, och hon gjorde glada rörelser till, tycker hon. Sara visar att stycket av Carl Orff innehåller flera delar – och de dansar olika i början, i mitten och i slutet: först dramatiskt, sedan lugnt, sedan dramatiskt igen. De svarar på frågor om instrument som de kan urskilja. Någon hörde trumpet, en säger trumma och visar med handslag mot sin kropp på hur takten lät.

Sara ska sedan spela upp ett nytt musikstycke och ber dem att inte

prata samtidigt. Ni ska tänka på vad är det för språk, instrument och vad känner ni för känsla, förklarar hon. *Turandot* spelas upp. Hon berättar att en kille som sjunger lågt med djup röst är bas, en som har ljus röst är tenor och en emellan är baryton. En flicka, som dansar vidare med armen, svarar strax att han som sjöng nyss har den högsta rösten. Ja, säger Sara, tenor var det.

Så kommer nästa stycke, som sjungs av en sångerska, och tjejer kan också ha olika röstlägen berättar Sara och går igenom vad de kallas. Den som sjunger högsta tonerna är sopran, den lägre alt och mellan är mezzosopran. Det här är Nattens Drottning. ”Ja den här” säger någon.

Språket då? Franska gissar en och Sara säger ja, det är ganska likt men inte franska, andra framhåller ryska, tyska och holländska. Sara ger en ledtråd: ”huvudstaden är Rom”.... Men italienska får hon ändå säga själv.

I den andra gruppen berättar Sara att Pavarotti som sjunger nu är kanske den mest kända operasångaren någonsin, och i det här stycket *Turandot* så är det en prinsessa som hugger huvudet av sina friare när de inte kan svara på hennes gåtor. Men här sjunger friaren att han ska klara gåtorna. En undrar om det verkligen är sant. Nej, säger Sara, men det kan ibland vara så att en historia bygger på verkliga händelser.

Utsnittet ur passet, som totalt omfattar 1,5 timme, visar hur barnen ingår i samspel kring de uppgifter, eller övningar, som Sara leder. Även publiken interagerar och ges en aktiv roll i den första delen där den som tittar ska associera till statyernas handlingar och positioner. Svaren barnen ger visar att de är vana att svara på vilka instrument de kan urskilja, de svarar det även när de får en annan fråga. Språk, instrument och känsla blir ibland som en treställig fråga, alla delar på samma gång och sammanför terminologi med känslospel. Här kommer de in på en del av benämningarna för sångarnas röstlägen, några viktiga kompositörer, och några av de sagor som styckena handlar om. Som i så många andra sammanhang är det barn som ställer frågan ifall det är på riktigt.

Här framträder hur pedagogen initierar mer av begrepp och varvar rörelse, röst, musik, och språkliga uttryck. Det handlar primärt om att lyssna in noga, och därutifrån kommer samtal om hur känslor uttrycks i musiken. I likhet med musiklabbet i fyran ligger här fokus på känslouttryck, passande för Kungliga Operan som ’känslornas hus’. Prioriterat blir också här en konstorientering, konsten som upplevelse. Reflektionen kring det

emotionella blir inte lika tydlig i detta exempel som under musiklabbet där de berör hur vi tolkar känslor genom musikaliska och verbala uttryck. Snarare handlar samspelet i den här opera-/dramaworkshopen – utöver om känslouttryck – om olika begrepp som kan nyttjas för att lyssna ännu mer noga på musiken, här särskilt sången som spelas upp. Även att lyssna in vilket språk som sångarna använder kan förstås som att barnen behöver spetsa öronen, och det blir även en orientering kring hur Europa ser ut, vilka länder har det hämtats musik ifrån, musik som ännu spelas idag. Styckena lägger därmed en fond för att se lite närmare på vad de vet om europeiska länder även om detta inte stöds av exempelvis en karta. Här finns inte direkt en anknytning till de olika språk som eleverna i klassen själva bär med sig, som primärt inte är desamma som i de klassiska verken. Icke desto mindre görs gällande att språk hänger ihop, de kan vara mer eller mindre lika och det går att lära sig känna igen dem.

Barton (2013) har, som visats ovan, uppfattningen att barns litteracitet kring konst fördjupas då de både skapar och reflekterar om konsten. I exemplet ovan skapar barnen inte själva musiken men de ger genom sina rörelser en ny mening åt musiken, sin egen mening genom dans och rörelser som de sedan tolkar åt varandra. Barnens kroppsliga samspel med musiken, den kinestetiska dimensionen, kan ses som en sorts görande av konst, en omvandling från musik till rörelse. Men inte endast musiken transformeras till det Annika Notér Hooshidar, lektor i dansinterpretation, betecknar ”yttre tecken” alltså rörelser. Hon menar också att den känsla som musiken frammanar transformeras till rörelser. Hon skriver ”Att vara i dialog med sina sinnesförnimmelser och känslor är förutsättningen för att kunna transformera dem till rörelser med ett kvalitativt uttryck och denna dialog sker genom att lyssna på sin kropp och öppna upp för det omedvetna” (Notér Hooshidar, 2014, s. 20). Även om det i årskurs 3 är korta sekvenser där kroppar spelar så finns där möjligheten att förkroppsliga musiken.

Vad gäller fältnoteringen ovan kan också noteras att det finns ett kort exempel på hur Unga på Operans pedagog anknyter till barns vardagsliv i det att dataspelen ofta är fyllda av klassisk musik. Det är en ansats att visa att den här musiken inte ligger så långt ifrån den vardagliga världen (Johansson, 2011). Det påminner om ansatsen att i skolan visa barn att klassisk musik och opera som konstform inte behöver vara svårt (Gislén, 2006).

Det finns självklart vissa störningar som griper in i flödet och sinkar aktiviteter. Genom olika avbrott tas energi från de som engagerar sig i samspel och i lyssnande. Dessa noteringar sparas till rapportens senare del där sådana exempel samlas för att inte någon enskild klass ska knytas till vissa handlingar.

Sammanfattningsvis visar de olika inblickarna ovan, i musiklabbet samt i denna opera/dramaworkshop att då musiken och lyssnandet sätts i förgrunden så blir det sinnliga – *konstorienteringen, konsten som upplevelse* – det primära, och kring det spinner viss reflektion. Görandet finns med som en väg till det sinnliga, men i reflektion blir görandet sekundärt.

### **Balet – att lära känna och känna med kroppen**

Baletworkshops genomförs under våren 2019 i både årskurs 1 och 2. Varje pass är ungefär 1,5 timme och ettorna har sin workshop i klassrummet, tvåorna i en liten gymnastiksal med väggspeglar. Jag har bett att Roy, balettdansör och knuten till Unga på Operan, i varje grupp ska börja med namnlek, eller bara att var och en säger sitt namn, så jag kan notera vilka barn som är i varje grupp och se vilka jag kan ta med i anteckningarna. Några i en grupp skojar och säger fel namn, men då säger läraren ifrån. Var och en ska bara säga sitt namn, rätt upp och ner. Några barn ska gå till ett grupperum istället för att delta i klassrummet. När vi är i gymnastiksalen är det bara de barn som ska vara med som kommer med till den byggnaden som ligger på andra sidan skolgården.

Här kommer främst en av grupperna i ettan att presenteras, och därefter görs några tillägg från de övriga grupperna avseende moment där händelseförloppet kom att skilja sig, vilket sker främst i avslutningen av passen.

#### **Uppvärmning och gemensamma formationer Balettworkshop årskurs 1 (även i årskurs 2), del 1/3**

Grupp 1. Strax efter 9.15 har bänkarna skjutits iväg lite så att vi får plats, och alla sitter i ring på den stora runda mattan. Efter namnrundan frågar Roy om barnen vet vad opera är, och de ropar ”Jaa!”, de vet. De ska räcka upp händerna ber Roy, och så får en svara att ”Där sjunger man”, och en annan säger samma sak. Opera är som teater, lägger en till, och en säger att man dansar där också. ”Vem kan berätta vad dans är?” undrar Roy. Man kan dansa balett, säger ett barn, eller göra coola grejer, fortsätter en pojke, eller fina grejer.



Ja bra, säger Roy, man använder kroppen. Har ni två armar? Ja! Två händer? Ja! Nu ska vi värma upp, säger Roy, vet ni vad det är? Först värmer de upp ansiktena med uttryck som de härmar: Roy visar glad och arg med tydliga miner. Armarna och händerna ska också värmas upp, de räknar ut vilka delar som går att böja så det blir fyra sektioner och så värmer de en i taget och därefter flera åt gången. De vickar och vänder och vrider på de olika delarna – handlederna, fingrarna, armbågen eller hela armen – till glad musik, som påminner om gammaldags pantomimusik.<sup>9</sup> De flesta gör, bara någon enda försöker inte. Det är fortfarande två pedagoger inne men de deltar inte, en förbereder andra lektioner vid datorn i rummet.

Så övergår Roy till klassisk balett ”Vet ni vad det är?” Ja!! Räck upp handen, påminner han igen. Ett barn går iväg och ska kika i en bok som ligger på bänken. En pedagog visar honom tillbaka och är sedan själv med lite också. De gör olika positioner och sätter samman dem med armrörelser till en ganska lång sekvens som de sedan gör till mjuk musik. Sekvensen upprepas så att alla kan följa med.

Innan de kommer in på själva Pippi-baletten som är dagens huvudnummer ska de få leka. Först jagar de varandras armbågar med sina egna, sedan varandras knän med sina egna knän. Det är glad stämning och det verkar vara lagom rörelse för att få lust att fortsätta. Så ”Upp och Stå!” En övning går ut på att göra en formation av allas kroppar gemensamt, som om en fågel i himlen ska läsa olika bokstäver. De böjar med O som i Operan. Ett P blir lite svårare. Så vill fågeln se ett S. En tar lite av en ledarroll, och placerar om de andra för att de ska bli ett S. Vill ni ha en ännu svårare? undrar Roy. De svarar både ”Ja” och ”Nej”. Roy förklarar att det här har precis med balett att göra, att tillsammans bilda former.

I balettpassen i de fyra olika grupperna blir den primära intentionen själva görandet, även om de också ges tillfälle att tala om konstformen och barnen får också senare som avslutning på passen lyssna till olika berättelser ur klassiska verk (se nedan). Görandet kan i vissa avseenden också i detta exempel tätt förknippas med sinnligheten i erfandet, den praktiska och den estetiska dimensionen vävs samman. Jag noterar i fältanteckningar för ett par olika grupper att balettövningen, efter uppvärmningen av armar och händer, blir en vacker dans där de rör sig graciöst till musiken. De verkligen dansar till den klassiska musiken, de rundar sina armar upp över huvudet, de lutar över mot varje sida med mjukt formade handleder och händer. En flicka dansar inte bara stilla med armar och överkropp utan rör sig runt på

golvet, men inte utmanande, det stör inte alls, hon bara tar ytan i anspråk. Barnen följer sina händer med blicken. Här kan förstås inte sägas att varje barn njuter av musiken eller rörelsen, men som pedagogisk atmosfär (Johansson, 2011) i rummet finns i den beskrivna sekvensen ett lyssnande, ett engagemang, om än stilla. Det är varje enskilt barn som bidrar till den större bilden, till den samskapade baletten. Sinnligheten och det kroppsliga görandet, när dansen gestaltar musiken, länkar till det Maria Wassrin (2016), lektor i musikdidaktik, beskriver som olika fokus i musikens funktioner: det estetiska betonar ‘what music does to human beings’, medan det praktiska synliggör ‘what human beings do with music’ (s. 67). Dessa (analytiska) funktioner ska dock inte ses som motsatser, eftersom det alltid mellan det mänskliga subjektet och det musikaliska objektet finns estetiska länkar (”*aesthetic connections*”, Wassrin, 2016, s. 67).

### **Pippi Långstrump går på kafferep Balettworkshop årskurs 1 (även i årskurs 2), del 2/3**

Så blir det dags för Pippi-baletten. Alla vet vem Pippi är. ”Vad är speciellt med henne?” undrar Roy. De säger att hon är stark, hon har en apa och en häst, hon har flätor, hon bor i en villa, hon har två kompisar. Och vad heter dom? Tommy och Annika, det vet barnen. Någon lägger till att Pippis pappa är rik och är pirat, Roy själv lägger till att hon är busig. Han berättar historien om när Tommy och Annikas mamma ska bjuda på kaffe och Pippi blir ditbjuden. Han säger att Pippi-föreställningen har gått på Kungliga Operan.<sup>10</sup> När Pippi ska gå på kafferepet så vill hon verkligen uppföra sig bra. Nu ska de först låtsas att de själva är de vuxna på bjudningen. ”Men jag dricker inte kaffe”, invänder ett barn. ”Nä, det här är på låtsas, ni får förvandla er till vuxna”, förklarar Roy. De ska ställa sig nära varandra, på led med ansiktet mot tavlan och göra det som Roy gör, hela serien med att hålla i ett kaffekoppsfat, röra med skeden i koppen, dricka kaffet och vara tydliga med rörelserna. Gästerna på bjudningen ska vara ”stroppiga” berättar Roy. ”Men om jag tappar koppen!” leker en. ”Jo men det är bara på låtsas”. De doppar även kakor, fast det var svårt att välja, de pekar och väljer om och om igen: ”Nä den vill jag inte ha”, leker Roy, men tar en till slut och stoppar i munnen. ”Mmmmm.” ”Kan vi få kaka nu”, frågar en flicka. En låtsastappar sin kaka. Roy valde också en äcklig kaka som han måste spotta ut. ”Men ni ska vara fina damer och herrar”, säger han, så de ska spotta ut innanför kragen och inte på golvet. De ska också, precis som på kafferep, prata och tjuvlyssna på varandra och



skratta åt det som berättas. Så gör de hela sekvensen till musik, som de nyss också bett om. Roy påminner om att de ska vara 'fisförnäma' och det är det någon som tycker är ett kul ord. Roy tillägger att när vi gjort det här så släpper han dem tidigare. Det är ett par som emellanåt sätter sig istället, som om rörelsen var tröttande.

Roy sätter på musiken och det blir högt. För högt! säger någon och han håller med. Det är musik från youtube så det blir lite burkigt. Men Pippi? undrar någon. Ja, hon saknas ännu. "Pippi är ju såå nervös," börjar Roy. "Jag vill vara Pippi!" är det ett par som ropar. Roy fortsätter: Pippi vill ju bara flyta in på kalaset, hon vill göra rätt och anstränga sig. Hon vill göra som de fina gästerna. En säger "Jag fattar inte". Roy förtydligar: Vi ska göra domino, vet ni vad det är? Ja säger några, men inte alla. Pippi ska komma och raserar raden med de bjudna gästerna och så ska alla spilla kaffet på sig! Roy tar Pippi-rollen och raserar ledet, så alla rasslar till, men Pippi smiter och kafferepgästerna ska jaga henne och de hytter med näven mot henne. Hon skrattar. "Ni får inte slå", manar Roy. Pippi springer och kafferepgästerna jagar, men strax stannar Pippi och sätter näsan och hela ansiktet i en tårta, och där ska alla gästerna svimma av och lägga sig på golvet med armarna och fötterna i vädret. De gör sedan repris på alltsammans. De fungerar bra, musiken griper in och samordnar rörelserna och det blir fart i scenen de spelar upp.

I workshopen ligger föga förvånande främst fokus på det kroppsliga utförandet, den kinestetiska aspekten – en praktikorientering – och, genom detta, sinnligheten. Jag tolkar in detta mot bakgrund av att barnen i de sekvenserna involveras i musiken genom sina rörelser. Här ges prioritet till instruktioner för att gruppen ska samlas kring den gemensamma iscensättningen. Det är en mer komplicerad sekvens än den tidigare då barnen imiterar den vuxne till musiken. Här ska olika sekvenser samordnas till en större helhet, där samverkan mellan barnen behövs. Några tar fatt på det lekfulla som erbjuds, några utmanar istället och kommenterar från ett – eller agerar genom ett – utifrånperspektiv att de inte vill/tänker träda in i lekvärlden. När väl alla delar gått igenom och alla delsekvenser sätts samman till musik så blir det bra flyt, och barnen tycks uppskatta såväl att vara stroppiga kafferepgäster som att få jaga Pippi med hyttande nävar. De diskuterar inte explicit vilka känslor som sätts i rörelse, varken vad gäller baletten de själva iscensätter eller musiken eller de berättelser om de klassiska verken som Unga på Operans pedagog berättar som avslutning.

### Klassiska berättelser och könade världar Balettworkshop årskurs 1 och årskurs 2, del 3/3

Avslutningen årskurs 2, grupp 1. Innan passet är slut så hinner de prata lite om dans som yrke och om andra yrken. Någon undrar ifall Roy ska komma tillbaka till skolan igen. Så kommer de in på *Svansjön*, och Roy berättar om handlingen att de var vita och svarta svanar, och att Rothbart rövade bort – kidnappade – flickan Odette och förtrollade henne till svan. Ingen hittar henne och ingen vet vad som hänt, berättar Roy. Prinsen måste hitta svanen, han ger nästan upp men fortsätter söka och finner henne vid sjön. Förtrollningen bryts när Rothbart övermannats av prinsen. Alla barn ligger eller sitter i ringen och lyssnar när han berättar om prinsen som kommer och hjälper den förtrollade svanen. När han rundar av berättelsen säger en att "Jag trodde det var på riktigt". "Nä det var en saga" säger Roy. När de går ut ger flera kramar till Roy.

I de andra grupperna tar Roy olika berättelser som en avslutande landning efter passets i övrigt rörliga aktiviteter. I en grupp berättas den sorgliga sagan om *Romeo och Julia*. Det är på låtsas säger Roy när barn återigen frågar om det är sant. I en grupp berättas istället den sanna historien om att det var Mari Taglioni, som föddes i Stockholm, som kommit på täpsetsskorna under en resa till Paris. I alla grupper finns också möjlighet att prova de kostymer Roy har med sig, både en tutu och en kavaj för män, båda glittriga och värdefulla så alla måste vara försiktiga. I en grupp talar de lite om vad som ses som tjejtigt och killigt men att nu förtiden kan alla ha vad som helst på sig. Roy säger att vem som helst får dansa idag – ett barn säger dock "Nä inte jag, min pappa skulle inte låta mig". De får inte springa runt med kostymerna, för en kostar 10.000 kronor berättar Roy, och den är sydd på Operan. Han visar att när de har tutun på sig ser de inte fötterna så det är svårt att gå. Barnen skrattar och balanserar. Som så många andra gånger tillfrågas den vuxne om sin ålder. De gissar på att han föddes på 1800-talet, eller kanske 1975? De gissar också att han är mellan 37 och 100.

Eva Alerby och Cecilia Ferm (2006) beskriver i sitt undersökande av dans som förkroppsligad kunskap hur var och en behöver – för att det ska bli en egen kunskap – få möjlighet att etablera en vana. För att ge möjligheter till en sådan vana krävs inte bara tid och återkommande tid, utan också att pedagogen är kunnig, att läraren själv besitter den förkroppsligade kunskapen för att kunna utmana och stimulera. Här noteras för Unga på

Operans långsiktiga projekt att just detta kan ses som intentionen, att barn ska få en förtrogenhetskunskap med operans olika scenkonstnärliga uttryck. Förvisso handlar projektet inte om att barn ska utvecklas till dansare eller musiker, men de ska få erfara de olika uttrycken, tillägna sig formerna i viss mån. Jag tolkar därmed erbjudandet att dansa balett, att röra sig till musik, främst som en ytterligare dimension av det musikaliska erfandet i ett förkroppsligande. Det är också andra sinnen som sätts i spel här än vid helt fria rörelser till musik. Det gäller att läsa av Roy som visar olika positioner och sekvenseringar. På så vis behöver inte litteracitet i dans begränsas till just det kroppsliga uttrycket. Som Evan Jones (2014), dansare och pedagog, påpekar så kan undervisning ses mer som riktad mot människan som hel person än till enskilda sinnen och färdigheter.<sup>11</sup> Innebörden är att danslitteracitet omfattar många aspekter av lärande och interaktion:

Dance education within a literacy model considers dance as part of a web of education that seeks to educate the whole person. Dance, the arts, the sciences, and the other subjects that comprise the school curriculum are not single, independent isolated branches of learning but are inter-connected, and inter-related within an integrated web of learning. (T. Hong, 2000, citerat i Jones, 2014, s. 113)

Att notera är också att i exemplet från fältet synliggörs inte direkt barnens egna erfarenheter. Någon enstaka gång slipper barns vardagsliv igenom, så som när ett barn tänker sig att balett inte skulle vara möjligt att ägna sig åt. Interaktionen mellan barnen och den vuxne gästen med sin dansprofession kan ses på olika sätt. Vissa knyter snabbt an och ger uttryckliga positiva omdömen och önskar att nya besök ska göras. Andra är mer avvaktande, har lite svårare att se poängen med lektionen.

Det som ligger närmast utöver det kroppsliga görandet, är den emotionella aspekten i de klassiska verkens dramatik. De funderar något över den olyckliga kärleken som Shakespeare och Tjajkovskij skildrar, men snarare än ett reflektionsunderlag kommer detta moment att göra barnen bekanta med några klassiska texter och verk. Som jag tolkar det är den avslutande delen främst en kontrast till lektionens kroppsliga rörelser, att i vila samlas kring samtal om dansyrket och något om klassiska verk.

Till skillnad mot de tidigare exempel där musik utgör innehållet visar dansen att görandet – *praktikorienteringen, konsten som hantverk* – är primärt och det sinnliga sätts som bakgrunden i den pedagogiska intentionen. Reflektionen kring görande eller sinnlighet är inte särskilt närvarande, samtalen tar snarare upp andra och nya kunskapsområden för barnen. Dansen, i alla fall då intentionen är att genomföra en ganska lång balettsekvens med kafferep och Pippi-jakt, behöver mer av instruktioner än då barn ombedes musicera eller dramatisera lite friare.

Och ändå, i den tidiga uppvärmningen ges också exempel på det motsatta: det sinnliga sveper över gruppen då barnen i det ganska enkla erbjudandet imiterar den professionelle, och i det får uppleva baletten, kroppen genom musiken, musiken genom kroppen.

## Drama och gestaltning

I följande exempel från fältanteteckningarna visas ytterligare inblickar i de allra yngsta barnens möte med Unga på Operan i klassrummen, här med fokus på opera som musiklek, eller musikteater. Jag väljer att se närmare på innehållet i undervisningspasset i termer av lek kring musikberättelser och som musikalisk upplevelse. Rörelselek, musiklek, dramalek varvas med ett kunskapsinnehåll från operans värld. Något som framhålls genomgående är återigen känslor: hur visas känslor för en stor publik, hur vet publiken när någon på scenen är arg eller ledsen. Kroppsspråket liksom röstens och musikens emotionella aspekter är ett alltigenom centralt tema i skolprojektet, och med de yngsta barnen blir det i lekens, men också i samtalets, form. Uppvärmningsövningar och musiklyssnande finns även med i den här workshopen, som en inledning till det barnen själva ska få iscensätta.

### Att lyssna noga –

#### Workshop drama/gestaltning årskurs 1, del 1/2

Sara, skådespelare i grunden, och jag går in i gruppummet invid ettornas klassrum. De är på idrott nu så de kommer att bli lite sena. Sara och läraren diskuterar tid för fruktstund och att vuxna bör vara med och vilka det blir.

När barnen börjar komma in så smått så har vi tagit bort stolarna, och vi börjar i ring på golvet och en namnlek. Alla säger sitt namn och vad de kommit hit på: Sara säger på en sol, och barnen säger att

de kommit hit på olika djur och godissorter eller bär.

Vi ställer oss upp och värmer upp musklerna: vi går som i målarfärg, det blir lite segt och trögt. Vi står på hälarerna och sträcker oss som träd mot taket. Vi ska upp på tårna, sträcka på händerna, sänka händerna och så ner på fötterna igen. En flicka vill visa och vara den som vi andra följer, och det får hon. Några fler som vill visa får också göra det, innan vi övergår till att arbeta med rösten. Vi ska säga ”R” både upp och ner i registret och ”S” med ordentligt magstöd. Den här gången är det inte sång som vi ska ägna oss åt men de frågar ifall Sara kan sjunga och det kan hon, fast inte opera säger hon. Vi gör några kontaktövningar, först en handklappning som ska gå runt hela ringen, så att var och en måste rikta sig till den som ger och sedan till den som ska ta emot klappen. Vi ska se varandra i ögonen vid varje överlämning av klappen. Det är koncentrerat och de lyssnar väl och faster varandras blickar.

De frågar om det ska bli någon dans idag, och kanske lite säger Sara, men mest ska det bli skådespel. En kommer på att hon sett *Alice i underlandet* och det är ju en balett säger Sara. Hon tar inspelet vidare och berättar hur Alice gör när hon gråter för att det ska synas för publiken, de stora gesterna med hela kroppen, och flera gör precis som Sara. En flicka säger att hon kan gå på tårna och visar, fast utan tåspets skor nu förstås.

Sara frågar med sångröst om någon gillar glass, vad är det för dag, vad de går i för klass och de sjunger fram svaren och hänger gärna med i växlingarna. Det blir lite svårare när hon vill att de ska svara på precis samma gång, att lyssna och därpå svara tillsammans som i kör.

Nu ska de också få lyssna till musik, Sara har med sig en liten högtalare så hon kan spela upp från telefonen. Det är från *Den långa långa resan*. ”Kanske kan ni höra vad som sjungs” frågar hon. Det är rätt svårt, men några ord kan de uppfatta. Känn efter vad det är för känslor, ber hon sedan. De får lägga sig ner om de vill, och det gör nästan alla, och några blundar. Två håller för öronen, de ligger rätt så nära högtalaren.

De berättar vilka instrument de hört när Sara frågar: Fiol, piano, och något låter som en trumma. De frågar: ”Var det du som sjöng?” ”Hur sjunger man så?” Någon säger att hon ser framför sig en tjej på scenen som var lite svag, att det var jobbigt för tjejen. En annan säger att den som sjöng var arg. Sara berättar att sagan *Den långa långa resan* handlar om Ilon Wikland, hon som ritade bilderna till Pippiböckerna. När hon var barn under andra världskriget flydde hon från Estland. Sara berättar handlingen, att Ilon inte tänkte vara

rädd för Hitler. Ett barn säger att det hördes att hon sjöng om krig.

De lyssnar igen, nu annan musik. De lägger sig igen. ”Vad får ni för känsla?”, undrar Sara. Någon räknar upp instrument, att fiol hörs, och altfiol. En säger att det är en glad känsla. Arg eller ledsen tycker en, inte glad. Glad eller arg, och man hör piano, säger en. Det är från samma föreställning men här har Ilon kommit fram till sin faster i Sverige och hon ritar grodor och har kuddkrig – det är livet nu igen berättar Sara. ”Hur gammal är hon?” frågar någon. Åtta år säger Sara att hon är då hon kommer till Sverige. Min gammelfarmor är nittio, säger ett barn. Många räcker upp händer nu, fler vill svara på Saras frågor om känslan de känner. Två barn håller för öronen nu när nästa musikstycke sätter igång. Nu tycker någon att känslan är rädd och gråt, och en säger att det är som ett sjunkande skepp. En flicka säger något om ”svandamen” och Sara säger att ja det är ju *Svansjön* av Tjajkovskij. Ett barn tycker att det var ”störande musik” och ett annat barn säger ”Jag gillar Mozart” och det gör Sara också säger hon. Sedan är det fruktupaus.

Kroppen får först sitt av rörelser och alla värmer upp, rösten ska också vara med och magstödet. Passet inleds med samverkansövningar, då krävs samspel, koncentration, uppmärksamhet mot dem som står bredvid en på båda sidor. Att avvakta och vänta in, ta emot, och sedan ge sin del... Turtagningen blir en lek där vars och ens plats blir betydelsefull. Frågan om ifall Sara kan sjunga visar att barnen redan har ringat in vad operans projekt handlar om och frågan ifall det blir någon dans visar på lusten till rörelse. Här finns ingen trötthet som i andra exempel, då barn säger eller visar att de inte orkar, att de behöver sitta, eller inte orkar sitta längre.

Sara tar vidare ett barns erfarenhet av att ha sett *Alice i underlandet* och fortsätter med den baletten som exempel på hur viktiga kroppens uttryck och ansiktsuttrycken är från scenen. Barnen faller lätt in i de rörelser Sara gör, de provar att visa olika känslor både med kropp och ansiktsuttryck. En liten musiksaga skapas, där olika repliker blir svar på Saras frågor om deras vardag, så det är lätt att svara. Det kluriga är sedan istället att svara i kör, då kommer de i otakt.

I sekvenserna när de lyssnar till stycken ur *Den långa långa resan* tar många tillvara på tillfället att varva ner. De lyssnar först och kan sedan berätta vad de hört för instrument men vad sångarna sjöng var svårare. Sara berättar om historien och barnen ger olika uttryck för vilken känsla de menar att musiken

iscensätter. Det är inte något barn som tar upp tråden om själva flykten som det handlar om, de lockas inte in i denna existentiella dimension. Istället är det ålder som, liksom i så många andra sammanhang, aktualiseras som intressant. Sara driver heller inte själva innebörden av flykt vidare, utan barnen får istället föreställa sig flickans olika känslor utifrån situationen hon är i.

Något att belysa ur sekvensen ovan är att ett barn säger något om 'svandamen' när Sara just spelar *Svansjön* och att ett barn säger sig gilla Mozart. Några av barnen är alltså redan bekanta med klassisk musik, opera och balett som konstformer trots att de föregående termin, den första terminen av projektet, endast tagit del av öppningskonserten samt en pianokonsert. Att de tycker olika om musiken framgår också, för vissa är det för högt, för andra störande, medan andra mer lever sig in i själva handlingen och flickan Ilons känslor. Att de föreslår olika känslor för samma musikstycke tycks inte vara något problem, ingen har mer rätt än någon annan.

#### **Farfar blir bestulen på sin hatt.**

##### **Workshop drama/gestaltning årskurs 1, del 2/2**

Efter rasten ska de få spela upp en kort pjäs. Först läser Sara upp historien som är skriven av en elev på skolan några år tidigare. Det är om en farfar som blir rånad på sin hatt utanför barnets fönster och därefter tar polisen fast tjuven. När hon läst ska hon göra smågrupper och räknar 1-2-3 och snabbt räknar en flicka ut att hon behöver flytta sig för att få samma siffra som sina kompisar. Efter lite uppstramande av grupperna så ska den första gruppen få sina roller. Grupp 3 ska få börja. Vi i publiken ska sitta så spelet får plats. "Hur är en bra publik nu?", frågar Sara. De svarar att det är viktigt att lyssna.

Rollerna Lisen, Gammelfarfar, en polis och en tjuv behövs. Den som spelar Lisen får hjälp att hitta på något att säga när hon sitter vid frukostbordet: "Är det gott?" Sedan är det dags att reagera, hon tittar ut genom fönstret och ser sin farfar som vinkar – han ska gå som en gammal man gör – och då kommer tjuven och rusar förbi och knycker med sig hatten. "Ring Polisen" ropar mannen till Lisen i fönstret. Polisen kommer snabbt på plats och fångar tjuven. I slutet får Lisen en medalj. De bockar och får applåder.

I nästa grupp vill två stycken vara tjuvar så Sara gör ny rollfördelning. De får göra sten-sax-påse en gång för att fördela sig. Den förra Lisen frågar "Vem är mig?" Strax blir det en farmor också som går i sällskap med farfar, och farmor blir av med sin väska medan farfar förlorar sin hatt. Nya Lisen ringer polisen och de ska fånga

tjuven. Det blir lite jaga, och utspel men de uppmanas att inte röra varandra så det gör ont. "Bara hytta med näven" instruerar Sara, "inte slå tjuven".

Sen är det dags att packa ihop. De radar upp sig och ställer sig i kön till tvättstället innan de går till matsalen för lunch.

I den avslutande delen av lektionen är det betydligt mer uppsluppet. Barnen ska själva agera, om än i små grupper i taget. Många vill ta tillfället i akt och snart får rollerna dubbleras, både tjuven och den som blir bestulen. Istället för att bli oenig kring vem som ska ta vilken roll så leker de sten-sax-påse och det är båda parter nöjda med.

Det finns något lustfyllt i det lilla skådespelet som fångar in återseendets glädje (Hej farfar), bestörtning (att bli bestulen och att se detta hända), handlingskraft (ringa polisen) och förlösningen på dramat där tjuvarna fångas in. Precis som i ett stort drama finns här alla delar som tar tag i publiken, inte minst konflikten som för berättelsen framåt. Så som i barns egen fantasilek, som beskrivs av barndomsforskaren William Corsaro (2003), finns i dramat brottet från vardagen i en anspänning och sedan lättningen i lösningen. Faran ska identifieras, avvärjas och sedan gläds alla tillsammans. Som i barnens egen lek kan det här det lekande skådespelet också innebära att barnen delar den föreställda oron liksom glädjen över det förlösande – eller som hos Corsaro det magiska – slutet (Corsaro, 2003, s. 102-107). Det är den dramatiska spänningen – i relationer, i en uppgift att lösa, i ett mysterium eller i en överraskning – som driver berättelsen framåt (Stinson, 2014).

Under passet som helhet ligger inte huvudfokus på att gå igenom olika begrepp, så som för olika röstlägen eller ett musikstyckes tempo eller styrka. Inte heller blir teaterbegrepp aktualiserade. Men barnen *genomför* precis det som rör vändpunkt, rollgestaltningar, artikulation o.s.v., i ett fiktivt scenrum, här behövs bara en skolbänk som nu blir frukostbord för att iscensätta dramat.

I passet som helhet finns båda ingångarna till konst, konst som praktik och konst som sinnlig erfarenhet, men praktiken ges i detta exempel, liksom vad gäller balettworkshopen, tydligare framträdelse. Också här blir det prioriterade fokuset i workshopen praktiken genom det kroppsliga. Även om en sekvens är noggrant lyssnande så sätts främst barnens egna rörelser och barnens lek inom ramen för ett givet skådespel. Vilka instrument som

hörs från högtalaren är något som de tar upp men det är kortfattat. Den reflektion som ges tid för handlar istället om det musikstycke som iscensätter en flykt. Då är det återigen det musikaliska och musikens budskap som nyttjas för barnen att diskutera och fundera kring. Men främst är det här barnens kroppar som får ge visuellt uttryck för ett brett register av känslor, och barnen, som hör till de yngsta i skolan, uttrycker dem och transformerar dem genom musiken. Lekande roller engagerar och de nästan trängs för att få bli de som får gå upp på scenen i nästa grupp. Även i nästa inblick i en musikalisk workshop, då för de allra yngsta, är det lekandet som är huvudsaken.

### Tre damer räddar prinsen,

#### Operaworkshop Förskoleklass, del 2/2 (även i årskurs 2)

Förskoleklassen har operaworkshop med operasångerskan/pedagogen Sara. I andra delen av passet, som utgör den största delen, handlar det om *Trollflöjten*. Barnen får ta fram föremål som kan föreställa de olika rollerna. De gör också ljudillustrationer, som att vinden viner i träden. Hur börjar en berättelse, undrar Sara i eftermiddagsgruppen. ”Det var en gång”, svarar barnen och då börjar Sara så: ”Det var en gång i skogen, kan ni låta som en skog?” De blåser och visslar.... ”Det ska vara en sommarskog, kan jag få lite fåglar? Eller myggor? Och så en läskig skog?” Det blir argare blåst. ”Det är en rädd prins” säger Sara för det finns en drake här också. ”Kan du hämta en pryl som är prinsen?” ber hon. Det blir en pappersdockeclown som får rollen. Hon tar fram sin mössa. Däri ligger draken som nu får vara just drake. Draken sniffar på prinsen och vill äta upp honom. ... ”Hjälp mig! Hjälp mig!” sjunger Sara med sin operastämman. Flera säger ”Jag vill vara draken! ”. ”Rädda mig!” sjunger Sara vidare, som prinsen.

Alla barn sitter nu nära Sara som involverar barnens kroppar som scenografi. Prinsen låter hon hoppa upp på ett barns huvud, det är ett jättehögt berg, förklarar hon. Han gömmer sig för draken men draken vill jaga efter. Tre damer (tre fingrar på Saras hand) kommer fram från bakom ett träd, ett ben. ”Du grymma best!! Vi måste döda draken!!” sjunger Sara som damerna som skuttar runt och inser att prinsens liv är slut om ingen gör något: ”Hans liv är slut!!” Hon ber ett barn hämta något som kan vara ett spjut. Det blir en penna. De tre damerna kommer fram mot draken med spjutet. De dödar draken och gömmer sig bakom träd igen, ett annat byxben. ”Björkar” konstaterar Sara eftersom byxmönstret är rätt spräckligt.

Efter en stund ska Papageno dyka upp som från ingenstans. En elev plockar fram en nalle, den får vara Papageno. Så vaknar prinsen upp och ser Papageno. ”Du räddade mig från draken” sjunger prinsen. Papageno instämmer, han vill ha äran. Sara spelar upp dialogen med lustiga röster:

- Dödade du verkligen draken?
- Ja!
- Hur då?
- Jag satte mig på draken och då dog den.

Men så var det ju inte, det var ju damerna! ”Det var vi som gjorde det!”. De sätter munlås på Papageno, så han sjunger utan att kunna använda munnen nu och beklagar sig. ”Lovar du att inte ljuga mer?”, ”Mmmmm” nickar Papageno. ”Ska de låsa upp låset?”, frågar Sara barnen. ”Ja!!” ropar de. Om det finns en prins, vad brukar det finnas mer då? frågar Sara. ”En prinsessa!” Hon berättar och sjunger att prinsessan saknar prinsen, hon är ledsn, han är ju borta. Hur ser hon ut när hon är ledsn? Barnen böjer sig, drar ihop sig. ”Så hon går till sin mamma – vad är hon då?” undrar Sara. ”Drottningen” svarar ett par barn. ”Ja och hon bor i ett stort slott”. Damerna måste gå och berätta för Nattens Drottning. En byggklots får ta den rollen. ”Är hon en snäll eller elak drottning?”, undrar Sara. ”Snäll” ropar en. Men Nattens Drottning är en arg typ, och hon sjunger i väldigt ljusst tonläge. Det är fyra barn som inte sitter med nu, Sara ropar att de ska komma tillbaka. När de lyssnar på arian säger en tjej att hon låter elak. En säger att ”Jag har hört den en gång”.

Munlåset är lite knepigt att förstå men Papageno måste sluta ljuga. Slutet gott: prinsessan och prinsen får varandra.

Musiksagan bäddas in i en operaworkshop på knappt 90 minuter. Klassen hade redan träffat Sara under föregående termin då de sjungit tillsammans och förberett sig inför *När då då*. I de båda grupperna här möter hon barnen i deras eget klassrum. Det är rymligt och vi sitter alla i cirkel på golvet när bänkarna är undanskjutna. Förutom musiksagan utifrån *Trollflöjten* sjunger de andra sånger och gör rörelselekar (se sida 45). Sara tar upp en del begrepp som hör till opera, musik och scenkonst. Barnen är de yngsta i skolan och det är nästan alltid en eller två vuxna med i de klasserna, pedagoger eller lärare, men i slutet av passet är vi två vuxna i rummet.

Den andra delen där delar ur själva *Trollflöjten* utspelar sig, som ett dockspel bland barnens ben och armar och huvuden som blir scenografin,



engagerar och barnen sitter tätt samlade kring berättaren. Uppbyggandet av en samskapad ljudkuliss som iscensätter landskapet – fonden där dramat tilldrar sig – genererar uppmärksamhet. Alla bidrar till den gemensamma scenbilden där Sara sedan leker fram rollernas repliker med olika operaröster, mörka och ljusa, glada och buttra. Kanske är det lite många personer i galleriet men det blir likafullt lustfullt att föreställa sig damerna, prinsen och prinsessan och den elaka mamman. Det är, som noterades ovan, känslorna som står i centrum även här.

Även i årskurs 2 blir barnen del av Saras berättande av *Trollflöjten*. Fötter och händer och knän runt Sara får även här bli kulisser, som träd och grottor. Barnen visslar när Papageno spelar sin flöjt. Sara agerar med sin operaröst och låter arg när hon är Nattens Drottning som kräver av Pamina att hon ska gå ärenden och döda Sarastro. Barnen vill hämta material som ska bli rollerna: klisterverktyg och pennor. Prinsen och prinsessan blir kära till sist och Sara leker med 'gubbarna' att de pussas och har sig. Här hinns lite mer av berättelsen som helhet med.

Den gången visar Sara hur väl en operaskolad röst hörs, hon sjunger *Tänd ett ljus* först med vanlig röst som inte räcker så långt, sedan med operaröst som fyller hela rummet. Barnen provar och reser sig och försöker låta lika fint och starkt. Sara berättar att det är viktigt att lyssna på varandra när man ska spela eller sjunga tillsammans, man ska ju sluta samtidigt. Det är svårt, de testar några gånger. 'Dirigent' vet någon att det är som styr hur de som sjunger ska börja och sluta samtidigt.

Sedan sjunger även den här gruppen tillsammans *Jag och min kompis* på olika sätt med olika känslor: en ledsen hänger eller sjunker ihop, en glad sträcker sig uppåt taket och till de gör de olika ansiktsuttryck.

\*

I de båda passen där drama står på dagordningen är det mycket lek i rummen. Som innehåll blir konsten mångfacetterad. I de fall barnen själva gestaltar berättelser (som de också gjorde i Pippi-baletten) eller är med i uppbyggandet av berättelser som de bidrar till som ljudkulisser eller med rekvisita, så tar de del i dramatiserandet på olika sätt. Även som publik tar de del i dramat, också som aktiv part. I exemplen så handlar inte kunskapsinnehållet om olika begrepp och terminologier från teaterns värld. Det är inte på motsvarande

sätt som när det gäller de musikaliska dimensionernas begrepp som kommer på tal: här tar inte Unga på Operans pedagoger upp regi, scenografi, rekvisita eller motsvarande vokabulär som inom den musikaliska domänen. Dramatiken blir därmed inte så 'undervisande', som en utgångspunkt för reflektion kring konstformen. Görandet, praktikorienteringen, lägger istället en grund för kroppsliga, kinestetiska, erfarenheter som hela tiden relaterar till de emotionella iscensättningarna.

Och det är ju heller inte endast begrepps användande som räknas som litteracitet, även om 'att tala om teater' kan gynna litteracitet: att tala om sina erfarenheter kring teater samt förmåga att relatera teaterupplevelser till andra sorters upplevelser och erfarenheter. Men litteracitet handlar, som visats ovan, också om att involveras och ta del av en föreställning (Stinson, 2014). Madonna Stinson, pedagogik- och dramaforskare, poängterar att litteracitet i drama inte ska förstås som en lista med färdigheter som prickas av vartefter de är 'inlärda', eller tillägnade. Istället menar hon att:

Drama-literate individuals know not only how to construct or deconstruct, to create or decode, but also understand how it is to be, to step into the shoes of experience of someone other than oneself. There is little point of working with Othello if one doesn't understand what it means to be driven to illogical and extreme measures by uncontrollable jealousy (Stinson, 2014, s. 140).

Precis som när det gäller de ovanstående sammanfattningarna kring litteracitet utifrån de musikaliska erbjudandena eller de olika dansaktiviteterna så blir Unga på Operans projekt även inom drama/gestaltning en möjlighet att ta del av de olika konstarterna, om än inte i bemärkelsen att hinna utveckla en fördjupad förtrogenhet med dem. I studier om vilka generella färdigheter som gynnas av olika sorters undervisning igenom (eller om) konst så hävdas återkommande att det är just drama/teater som har kunnat bevisas stimulera barns språkliga färdigheter. Elever som undervisas i teater/drama visar sig utvecklas språkligt, och läsning och textförståelse gynnas jämfört med andra (Alexandersson & Swärd, 2015, s. 4). Det framkommer också studier som hävdar att drama stärker barns empatiska förmåga, då i betydelsen att kunna föreställa sig vara i en annans skor (exempel ges i Stinson, 2014). Detta är en aspekt jag återkommer till senare. Här vill jag konstatera att de olika passen

där drama och gestaltning sätts som fokus i undervisningen kommer själva görandet, *praktikorienteringen*, att i stort sett utesluta en explicit reflekterande, liksom en samtalande, dimension. Huvudsaken blir att barnen får leka, spela upp, ta sina röster och kroppar i anspråk i nya fiktiva roller. Eller vara med som den som väljer vilken penna som blir Nattens Drottning, eller vilken klots som spelar prinsen. Detta kan, som framgått, också vara en väg att börja skaffa sig förtrogenhet med en konstform. Det är i alla händelser ett sätt att vara med och bygga upp det som sker i undervisningssituationen.

### Konstformernas meningsinnehåll och element

De fältnoteringar som framlagts kan också, vilket noterades tidigare, kommenteras utifrån konstformernas specifika eller gemensamma meningsdimensioner och grundelement, som berörts genom sammanfattningarna för de olika passen som sorterats under huvudtematikerna musikaliska erbjudanden, balett, drama/gestaltning. När musik och scenkonst utgör en helhet kan sätten att ta sig an verk göras än mer varierande än vad gäller Holmberg och Vallberg Roths (2018) förslag kring musikens element så som klangfärg, rytm, tonhöjd, dynamik, tempo, form, och så vidare. I de andra konstformer som eleverna här erbjuds, är de olika meningsdimensionerna i vissa avseenden likartade men andra grundelement tillkommer. De konstformsspecifika dimensionerna betecknar Maria Wassrin (2013), som meningsdimensioner; akustiska aspekter/artikulation, emotionella aspekter, kinestetiska/kroppsliga aspekter, existentiella aspekter.<sup>12</sup> De hänger tätt samman men kan sättas i förgrunden eller bakgrunden under ett musikstycke. De olika meningsdimensionerna är flytande och överlappande. Flera workshops omfattar växelvis dramatiserande och musicerande, och rörelse görs på olika sätt, ibland mer som dans, ibland som illustrationer till sång. Musik har förstas vissa specifika meningsdimensioner, de korta skådespelen sina, medan det som görs i balettworkshop kan ses som dels musikteater, dels som balett i sig utan ett särskilt iscensättande av scenrum eller handling. Dansen/baletten ställs därför mellan musik och drama (se tablå 3).

Den pedagogiska intentionen kan riktas mot olika delar av konstformernas specifika eller gemensamma meningsdimensioner. För musiken framträder den akustiska aspekten, för dramatiseringen den visuella men det är inte uteslutande aspekter: i termer av artikulation kan såväl musik, dans och

skådespel förstås i hur uttrycket/rörelsen framträder (Wassrin, 2013; Notér Hooshidar, 2014; Sauter, 2002; Helander, 2012).

Studiet av de olika möjliga meningsdimensionerna, scenkonstens och musikens element, samt undervisningens fokus i workshops för barn avser belysa vad och hur något berättas. Detta fångar de olika ingångsfrågornas intresse: vad är det som lyfts fram som kunskap och som sätter lärandeprocesser i rörelse: kring vad interagerar barn med barn och med vuxna, vad berättas om opera som konstform?

I flera av sekvenserna i de ovanstående exemplen vävs aspekterna av meningsdimensionerna tätt samman. Arian som spelas upp där Nattens drottning koloraturer både förvånar och imponerar – både röst och musik ger märkbara reaktioner hos många barn. Känslan kring *Den långa långa resan* driver här inte några existentiella frågor framåt explicit men barnen associerar ändå känslan med utsatthet och sedan en sorts hemkomst, till tryggheten. Snarare än visuella iscensättningar bygger passen på barnens fantasi, så även i den lilla pjäsen om tjuven som fångas av polisen med endast ett frukostbord som scenografi. Med fantasin kan både landskap och stadsgata bli skådeplatser för dramerna. I någon mån samtalar flera grupper om musikens grundelement, och även om dirigentens roll som utgör ett centralt tema i ett par av passen. Hur de små skådespelen är uppbyggda är inget som direkt samtalas om explicit men barnen får erfara och delta i uppbyggnaden av de olika berättelserna.

*Illustration 1* avser visualisera de olika prioriterade områdena som tas upp under passen avseende fokus på konst som görande eller sinnliga erfarenheter. Passen som ovan tematiserades under deras primära innehåll i undervisningen, så som musik, dans/balett eller dramatisering/gestaltning, visar på att när det är musik som lyssnande som prioriteras så ges utrymme för konst som sinnlig erfarenhet. I både dans och drama/gestaltning finns istället ett tydligare inriktning på görande och kropplighet. Här blir den egna rörelsen ingången till en möjlig sinnlig erfarenhet.

Reflektionen så som ett medvetandegörande, ett förhållningssätt, till görandet eller till sinnligheten kan diskuteras som något som främst berör den emotionella dimensionen oavsett vilken konstform som tas upp. I materialet finns inte något som tydligt visar på att barnen berättar om, reflekterar kring, sina erfarenheter av att uttrycka sig igenom eller med konsten. Det kan vara en fråga om barnens unga ålder eller att görandet, liksom leken, får vara den

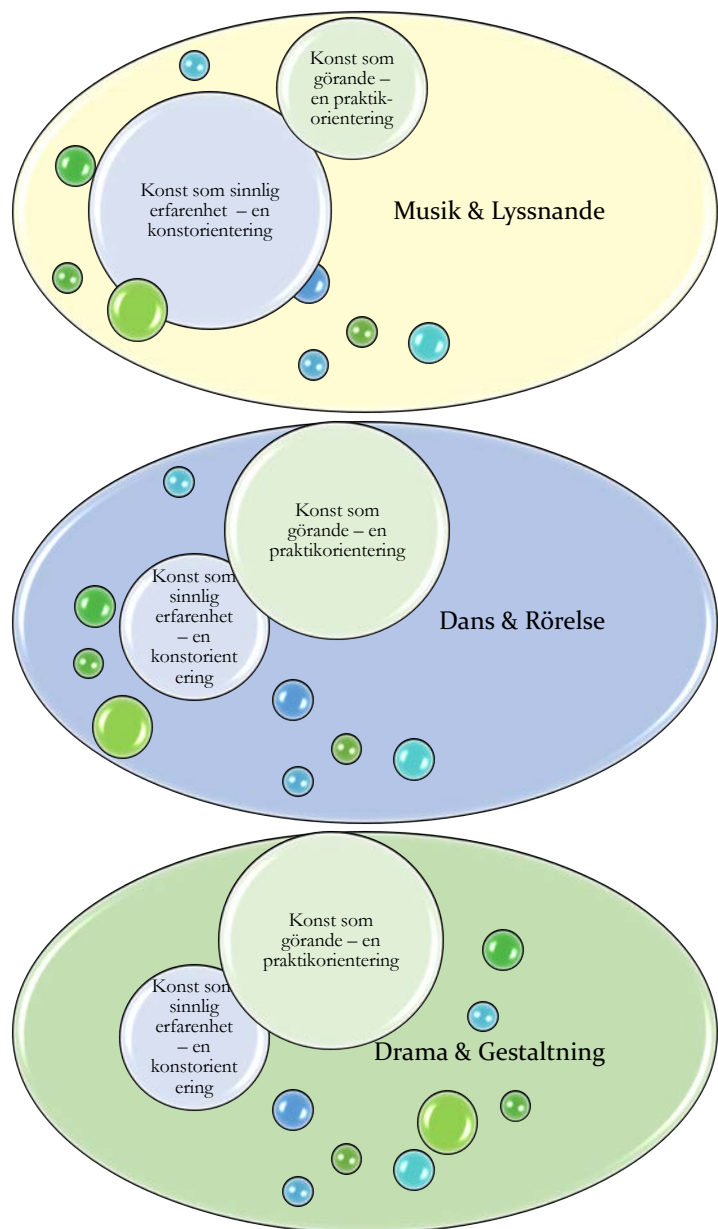


Illustration 1. De olika konstformernas prioriterade uttryck i de olika undervisningspassen, med främsta fokus på konst som görande eller som sinnlig erfarenhet. De små bollarna får illustrera att mycket försiggår vid sidan av undervisningens avsedda fokusområde.

erfarenhet som i sig lockar till fortsatt medskapande, till fortsatt delaktighet i den kultur för barn som Unga på Operan erbjuder.

Viktigt att betona som slutsats är att mångfalden av konstnärliga uttryck under flera av de olika passen i sig kan ses som generativ. Musiklyssnande, röst, rörelse – fri eller enligt instruktion och koreografi – rollspel, musiklek och sångspel samt iscensättning av scenrum blandas med berättande och i viss mån samtal. Varje erbjudande är på så vis vart och ett för sig ett flerstämmigt sådant, varigenom chansen ökar att varje barn ska kunna känna engagemang för någon del.

### Individuella och gemensamma erfarenheter

Några korta ytterligare utsnitt kan också belysa hur olika barn förhåller sig till det som erbjuds i rummet, detta för att inte förringa att barn erfar aktiviteterna som unika personer. Jag har noterat i anteckningarna under en workshop några aspekter som just tyder på gruppens heterogenitet:

#### Utsnitt ur opera/dramaworkshop årskurs 3

Medan de lyssnar sitter en pojke och dirigerar lite över en legobit han har framför sig på golvet.

De lyssnar och en av flickorna rör händerna som över ett piano.

Tre räcker upp händerna direkt för att säga något om vilket språk sångaren sjunger på. Instrumenten då? Flera vill säga och gissa, och de kan instrument, till exempel bas. En pojke säger till mig, som sitter bredvid, att det är tråkigt det här.

”Vet ni hur gammal Mozart var när han skrev sitt första musikstycke?” frågar Sara. De gissar 20, 10, 9... 4 säger en. ”Rätt!” säger Sara. Några utbrister VA??!! ”Han är den mest kända kompositören” fortsätter Sara.

Både engagemang och en avvaktande eller mer ifrågasättande hållning finns i gruppen. Utsnittet här visar på hur musiken kan gripa in i barns rörelse, de föreställer ibland dirigenten, ibland pianisten, det finns flera exempel på det i materialet som helhet. Flera vill svara på Saras frågor, de gissar ibland, och vet ibland. Vissa saker som de vuxna från Unga på Operan berättar

imponerar, så som här Mozarts unga ålder när han började komponera. Alla blir dock inte roade eller intresserade, det finns även barn som inte hänrycks av berättelserna, eller i uppgiften att försöka urskilja instrumenten eller av musiken i sig. Sett över materialet som helhet så återkommer förstås bland barn den avvaktande, och ibland ifrågasättande hållningen. Barn är inte lika intresserade av musik eller gestaltande övningar. Men även om inte alla blir begeistrade i musiken eller i aktiviteten som de inbjuds till så har de ändå kommit i kontakt med det kunskapsfält som Unga på Operan erbjuder.

En iakttagelse som kan göras är i de fall som övningar upplevs som, eller görs till, lek så engageras barn lätt. I de fall där ett drama tar tag i barnen – så som i hattstölden, i *Trollflöjten*, i de snabba replikskiftena om mjölken – tycks det likna barns lekmanuskript och ifrågasätts inte som trist eller knepigt. Det är uppsluppet och lätt att engageras i. Men lika inspirerade, fast på ett helt annat sätt än i de lekande sekvenserna, blir, som det verkar utifrån observationerna, de flesta barn djupt involverade i den sekvens där de imiterar balettrörelser till vacker, lugn musik. Det är inte lekfullt, det är snarare allvar i sinnlig njutning.

Sammantaget så innebär det att inte bara det som är likt barns egen lek är lustfyllt och lockande. Det kan även mynna ur det som görs på egen hand, den egna rörelsen, den egna kroppens hänförelse till och av musik.

### Återberättandet som lektillfälle

Som en avslutning på delen som tar upp de olika workshoppassen som utgjort enskilda tillfällen med olika konstinriktningar vill jag lägga några röster ur intervjuer med barn. Intervjuer i den här rapporten kommer dock huvudsakligen att beröra barns erfarenheter kring arbetet med och besöket till *När då då* i nästa del. Här visas endast ett par korta kommentarer men som ändå säger något om hur barn resonerar om Unga på Operans erbjudanden. I fokusgruppsintervjuer berättar barnen i förskoleklassen om vad de gjorde med Sara när de sågs, att hon berättat *Trollflöjten* som de själva varit med och spelat upp. Under samtalen ritar de bilder, i storlek av vykort. Sex pojkar och sex flickor intervjuas i fyra grupper med tre barn i varje, mars-april 2019. De iscensätter på nytt figurer och händelser. I en grupp med två flickor och en pojke återberättas sagan om draken och de tre damerna. Här blir Papageno en 'konstig figur':

”Jag kan vara draken!” säger en som börjar. ”Vem kan vara damerna?” undrar hon och snart fortsätter berättelsen. ”Först... en kung kom ju, och sen svimmade kungen, och sen så besegrade de tre damerna den [draken] och sen kommer kungens... prinsessa och letar efter kungen och kungen letar efter henne. Sen kom mamman och var elak mot prinsessan.”

Vi påminner oss om hur den elaka mamman lät när hon sjöng sin aria.

”Sen kom en konstig liten figur som hette Bonus tror jag”, fortsätter flickan som börjat på hela historien.

Papageno skulle det vara, och det var ju han som ljög. De spelar upp repliker och skrattar och gör rollerna med pennor och fingrar på skolbänken där vi sitter i den lilla grupprummet.

En av teckningar visar prinsen, då han ligger död med ögonen öppna. En undrar hur han kan ligga död, för han dog ju inte.

Tecknaren förklarar att prinsen istället svimmade.

Förskoleklass, grupp 4

Möjligen har namnförslaget Bonus för Papageno en inblandning av rollen Bobo i *När då då* som de har sett. Olika aktiviteter länkas samman till nya helheter. Här blir Nattens Drottning placerad i sångtexten om ”Jag och min kompis” som de sjungit med Sara med olika känslouttryck i röst och rörelse. Ett barn förklarar att:

”Min sjunger om natten, regnbågen och himlen att den är blå. /.../

Den älskar regnbågen”

Förskoleklass, grupp 4

I en annan intervjugrupp (förskoleklassen, grupp 1, 2 pojkar, 1 flicka), pratar vi om sången som vi sjöng med en massa olika känslor och vi provar igen och de får gissa vilken känsla var och en nu sjunger med. Vissa är svåra. Och vad är skillnaden mellan till exempel sur och arg? Även i den gruppen återberättar de gärna delar av *Trollflöjten*:

”Det var en drake, en prins...”

”Som var en clown!” minns en pojke nu. Det var ju en pappers-dockeclown som fick spela rollen. Jag säger att prinsen somnade men en säger emot:

”Jag trodde den svimmade!”

”Och så kom tre flickor”, säger flickan.

”Den svimmade!” ropar en pojke som bekräftelse. Snart kommer vi in på vem som dödade draken. Var det flickorna, damerna?  
En pojke säger att han inte kan rita något från sagan, att:  
”Jag kan inte rita en drake”  
”Det kan jag. Jag kan hjälpa dig” säger den andra pojken.  
Förskoleklass, grupp 1

En ritar de tre damerna och en gör Nattens Drottning, och vi kommer in på vem det var. Här blir sagans prins istället en kung, kanske för att det sägs mycket om drottningen under samtalet. Flickan tar också upp den mer komplicerade delen av det Sara iscensatt:

”Men hon var ju elak, hon sa till flickan som ville gifta sig med kungen att hon inte fick det”

Hon bestämmer sig för att rita kungen.

Här visas redan i dessa korta utsnitt av intervjumaterialet att barnen har engagerats av innehållet i den tidigare workshopen och att de fortfarande ett par veckor senare bär det med sig som lustfyllt att fortsatt ägna sig åt. De återskapar och påminner varandra om hur historien egentligen var. Dessutom visas hur barnen sporrar och stimulerar varandra i stödjande samspel: *kan inte du så kan jag hjälpa till*. I det stora intervjumaterialet senare i rapporten kommer sådana exempel att återkomma. Dessa kan, utifrån de narrativa begreppen (Maybin, 2005), ses som en interaktionell aspekt av det mångfacetterade meningsskapandet som pågår även under fokusgruppsintervjuerna.



*De större bilderna visar två prinsessor, på de mindre visas den asvimmade prinsen respektive en av de tre damerna i Trollfjötten. (Förskoleklass våren 2019)*



## Mellanspel

### Konsert 22 mars 2018, för årskurs 3 och 4

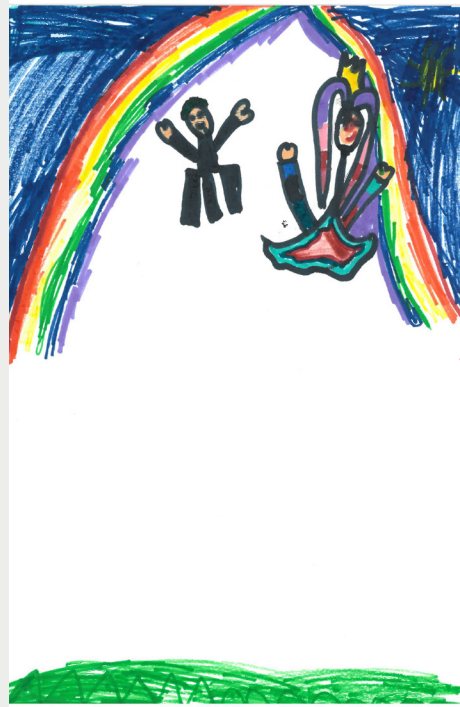
Den här dagen ska operasångaren Sebastian hålla konsert tillsammans med pianisten Karin. Även en ljudtekniker är med, liksom Anna som samordnar dagen. Först är det för årskurs 3 och 4, därefter för årskurs 5 och 6. När vi kommer ut står stolar uppställda i rader framför scenen där en flygel står uppställd. Här brukar annars vara små sittgrupper att arbeta och samtala vid. Karin märker snart att flygelns tangenter är kladdiga av någon penna, och Sebastian kan hjälpa till att fixa papper för att torka rent.

Artisterna värmer upp på scenen och det är några elever som går förbi på 'balkongen' runt ljusgården med scenen, de klappar händerna efter att musiken slutat. Det samlas fler där uppe och Anna går dit, hon känner många sedan tidigare projektbesök. Barnen börjar dyka upp, och fyran fyller raderna bakifrån och de långa blir tillsagda att sätta sig längst bak. Treorna kommer in och sätter sig på de främsta raderna, sedan får fyrororna flytta sig framåt för att inte få tomma rader på mitten. Det är ett femtiotal barn nu, så det finns ganska många lediga stolsrader kvar. Någon vuxen hyschar. Några spridda repliker från vuxna medan alla samlas: "ska jag ringa hem?!" och "Säg nu inget oförskämt". Anna går till korridoren som går in vid sidan av scenen där andra elever är, för att tysta lite.

Konserten börjar på utsatt tid klockan tio och Sebastian börjar prata om kärlek, det kan vara jobbigt med kärlek. Det står flera äldre elever på balkongen. Några barn flyttas om bland bänkarna av en vuxen. Det är lite fnittrigt på något ställe men Sebastian talar med barnen om ifall de kan höra vinden i musiken. Både ja och nä svarar de, hur lät det nu igen? Karin visar igen med pianot. Tre barn räcker upp händerna för att svara på frågorna. Oftast är det väl underbart att vara kär säger Sebastian. Någon frågar om han är det nu, men det får vara en hemlighet, svarar han. Igen hyschar en vuxen.

En klass går igenom den stora hallen där vi sitter, de kommer ifrån korridoren, de är tysta i början men när de kommer upp i trappan blir det fnittrigare och skrattigt. Strax har de försvunnit in i sina klassrum.

Nu ska vi se om barnen kan ge Sebastian lite mer energi, han ska vara modig tjurfäktare – någon frågar vad det är men det passerar. Barnen får nu klappa och heja så han blir modig och vågar ta för sig på scenen. De spelar *Toreadorarian* ur *Carmen*, barnen klappar takten. "Vad bra ni är på att heja på!" säger han. Men ändå, rundar han av, så är det ju egentligen inte viktigt att spela cool eller vara tuff.



Överst tre damer, en drake och en kung. De nedre visar två Nattens Drottningar som båda gillar regnbågar och himmelen, samt en kung. (Förskoleklass våren 2019)

Det viktiga är att våga vara sig själv. Ett barn frågar om han får gå på toa. De resonerar vidare om vad som gör en lycklig, och att det lite sitter i hjärnan, det som kan kännas som lyckorus. En vuxen söker en av eleverna och går in mellan stolarna för att få kontakt.

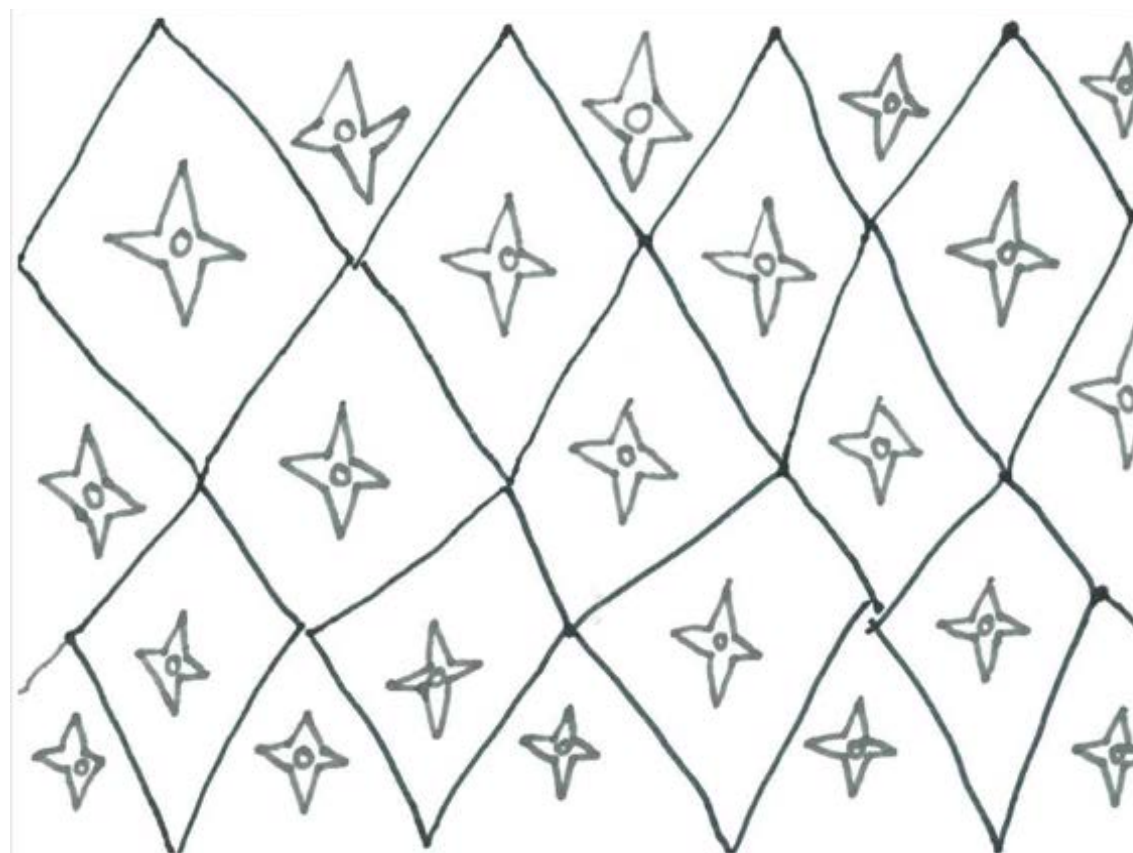
Sebastian kommer in på vilka språk som operasångare ofta sjunger på. Någon frågar vilka språk han har sjungit på och han räknar upp många: tyska, italienska, ryska, engelska, spanska, och säkert fler. ”Hur lång tid tar det är att lära sig språken?” undrar något barn. Sebastian berättar att det tar ju ett tag, men ju mer man sjunger så... Hur lång är du frågar någon. Ödmjukt säger han att vi väntar lite med frågorna. ”Jag älskar dig” säger Sebastian på ett par språk och frågar sedan ”Vilka språk kan ni säga det på?” Barnen säger det på engelska, italienska, somaliska, arabiska och ryska, och kanske något mer jag inte hinner uppfatta.

Sången och musiken har fångat barnens fokus, och involverat barnens egna språkkunskaper och i viss mån har Sebastian svarat på deras nyfikenhet. Men det finns också en gräns för vad som berättas om en själv för alla, även inför barn. Konserten ska handla om kärlek och mod, och att *vara sig själv* kan vara just att behålla det privata för sig själv. Spelet mellan att vara modig och stå på scenen och att vara inte modig utan bara vara sig själv framgår tydligt i växlingarna. Publikens roll som stödjande visar på hur viktig publiken är, det är ingen passiv handling att gå på konsert som åhörare.

Förutom det som utspelar sig mellan artisterna och publiken händer det en mängd saker under konserten. Framförallt är det tydligt att scenens placering mitt i skolans huskropp, på ’torget’ där korridorer och trappor möts gör det i stort sett omöjligt att skärma av. Den stora ljusgården med dubbel takhöjd och cafeteria på den övre avsatsen som omgärdar ljusgården gör att det förvisso är centralt för alla att se och höra, men inte alla klasser ska vara med på konserten. Placeringen gör det svårt att skapa en intim atomsfär mellan musiker och barn. Idén om skolans mittpunkt som en social mötesplats – just som ett torg – har sina begränsningar när de som nyttjar platsen har olika agendor. I rapportens senare delar återkommer jag till skolan som fysisk plats liksom till skolans vuxnas pedagogiska roll.

*Till höger har en pojke i årskurs 2 (grupp 1) avbildat mönstret som används genomgående i scenografi och kostym i När då då.*

## Del 4. Att gå på opera



## Barnopera och operaprojekt i skola

Att erbjuda skolbarn olika typer av konst och scenkonst, så som opera och balett, handlar som framgår i de olika erbjudande i tablån ovan, om såväl besök i salonger, som att konstutövare och -pedagoger kommer till skolans egna klassrum. Som huvudkategorier kan samverkansprojekt mellan skola och kulturinstitutioner sorteras i dels då konstnärer på kort eller lång sikt arbetar inom skolan ("artists-in-residence programs"), dels då elever får möta konst ("exposure-to-arts programs") på gallerier eller museer eller då konst flyttas in till skolans arena (Imms, Jeanneret, and Stevens-Ballenger, 2011).

I boken *Från sagospel till barntragedi* (1998) visar Helander hur ideal kring barnkultur, och därmed opera för barn, har förändrats över tid. Helander (1998) menar att synsätten på barnopera har följt förväntningarna kring vad barnteater i bredare bemärkelse har förknippats med. Även om det sedan 1990-talet har brutits ny mark och konventioner har ifrågasatts och utmanats, så finns vissa förväntningar på hur barnopera bör göras, liksom hur barn kan förväntas uppleva och 'förstå' konstformen. Teatervetaren och operadramaturgen Göran Gademan (2015) skriver som de sista avslutande orden i sin *Operahistoria*, att det inte råder någon brist på återväxt av kompositörer för vare sig barn- eller vuxenopera och

heller inte på återväxten till publiken i morgondagens operahus, om man får tro tillströmningen av de små till föreställningarna. Den stora frågan är om de återvänder till operahuset i vuxen ålder för att låta sig gripas, beröras, provoceras och väckas till eftertanke, genom den speciella genre som har gjort allt det under mer än 400 år. (Gademan, 2015, s. 656)

Gademan konstaterar att trenden under senare tid har varit att tillgängliggöra konstformen – förstås utmanad av en mängd lättillgängliga upplevelser som film och musikal – genom exempelvis mer melodiosa verk och också att öppna för yngre publik. Då barn är den tänkta publiken är det ofta för en mindre scen, för ett "intimare format" (s. 655), och vad gäller ungdomspublik har unga ofta fått vara med i processen att skapa verket.

Utmanande uppsättningar har tänjt på tidigare konventioner som innerburit, och i viss mån ännu innebär, vissa förväntningar på hur barnopera ska vara. Ett slags 'avpedagogisering', i betydelsen brott mot viss och utstakad

begriplighet ur vuxnas perspektiv, skedde med Jonas Forssells *Purporporten* 1995, och med den tycker Helander (1998) att "de flesta av barnoperans grundläggande myter [var] punkterade" (s. 258). Helander (1998, s. 238) beskriver de då rådande men alltså också utmanade och ifrågasatta normerna kring barnopera från 1960-talet till 90-talet, som ett antal pedagogiska idéer kring såväl barnoperans innehåll som dess uttryck: lättillgängligheten är primär, samt en "pedagogisk inledning" som gör att barnet introduceras till vad som komma skall, handlingen ses som central och ska inte vara skrämmande och behöver genomgående drivas framåt, främst genom själva texten som därför behöver höras väl. Därtill kommer formen, ofta det lilla (intima) formatet vilket hon, till skillnad från Gademan (2015), förknippar med de små resurserna. Helander konstaterar att barnopera har betraktats som en scenkonstform som ska kräva lite: det går bra med "mindre ensembler, mindre orkestrar än vuxenopera" (s. 238). Sådana förväntningar blir inramande villkor för hur och vad som sätts upp för en ung publik. Även om också Gademan (s. 655) talar om det vanligen mindre formatet så finns ju också uppsättningar – om än få – för stora scener. Här kan nämnas *Trollflöjten*, eller baletter som passar unga, så som *Alice i Underlandet* och *Nötknäpparen*.

När det är skolan som erbjuder eleverna besök till barnopera kommer de pedagogiska intentionerna i ett lite annat ljus. Då är ofta det primära att understödja barns bearbetning av kulturupplevelser, att möjliggöra reflektion och perspektivtagande kring det upplevda. Det behöver, menar jag, inte innebära 'pedagogisering' i instrumentella termer, utan kan likaväl ses som ett möjliggörande av lärande i konstens språk (Feldman, 1970, s. 247ff). Det är i det sammanhanget läraren eller pedagogen som har som sin uppgift att sträva efter att utmana barnets horisonter, att sporra till vidare eftertanke, och arbeta inspirerande med en öppenhet för det oväntade (Scott Shields, Guyotte & Weedo, 2016). Dessa idéer utvecklas vidare nedan i diskussionen kring undervisning med utgångspunkt i scenkonst.



## Att närma sig barns erfarenheter – intervjuer och teckningar

Alla intervjuer med barn inom projektet har genomförts i grupper. Istället för att beteckna dessa som 'gruppintervjuer' så kallar jag detta för att göra fokusgruppsamtal, eller fokusgruppsintervjuer, för att betona den relativt öppna hållningen i frågorna och vad syftet är med mötet. Att samtala i grupp ger ofta deltagarna större möjlighet att styra in på för dem intressanta aspekter av det som samtalet ska behandla, än vad enskilda intervjuer gör (Ernst, Lorentzon, & Wester, 2013). Gruppen kan dela idéer och deltagarna kan inspirera och utmana varandra. Metoden ger också forskaren möjlighet att ta del av normer och normers gränser – vad är rimligt att säga och vad kan inte sägas inom samtalet (Kitzinger, 1995; Marková, Linell, Grossen, & Salazar Orvig, 2007). Här åskådliggörs också barns narrativer (Maybin 2005; Aronsson, 1997). På så sätt kan en intervju ses, snarare än en återspeglning av de medverkandes erfarenheter, som ett gemensamt meningsskapande kring den gemensamma frågan (Davies, 2008).

Språk- och litteracitetsforskaren Janet Maybin (2005) har undersökt hur barn ständigt i sin samvaro förhandlar om meningsinnehåll, och därmed om sina egna och varandras positioner. Hon ser på barns berättande som narrativer. Då beaktas inte bara själva historien i sig, utan också hur berättelsen iscensätts, kommenteras och värderas av barnen själva, individuellt och kollektivt. Maybin tolkar barns meningsskapande gentemot tre nivåer som framträder; den textuella, alltså gentemot berättelsen i sig (själva texten eller orden) där också värderingar uttalas genom sätt att välja ord och inramningar; den interaktionella, det vill säga gentemot berättandet som dialogiskt och samskapat vilket också iscensätter värden och normer genom olika värderande av varandras inlägg, något som både kan stärka och försvaga relationer. Den tredje nivån är den kontextuella, alltså hur barns tidigare erfarenheter framträder och används på olika sätt. Barn- och ungdomsforskaren Karin Aronsson (1997) ser att även barns bilder kan tolkas narrativt. På samma sätt som kring barns berättande gäller forskningsfrågan då vad är det barnen vill berätta och hur de gör det. Eftersom varje bild är skapad i ett visst sammanhang och relaterar till (och kan bryta mot) olika sociala konventioner, samt riktas till något visst eller någon särskild person, blir

varje bildanalys mångbottnad. Både språket och bildspråket i sig är "flerstämmigt" (s. 228ff). Mot bakgrund av det Holmberg och Vallberg Roth (2018) beskriver och som ovan nyttjats för granskning av andra aktiviteter inom skolprojektet, relateras även de följande undervisningsanspråken till orientering mot det sinnliga konstorienterade, det musikvetenskapliga samt det praktikorienterade hantverksmässiga. Med hjälp av de olika narrativa dimensionerna och de olika sätten att orientera barnen i opera som just konst, musikvetenskap eller hantverk, kommer det barnen berättar om *När då då* att analyseras. Genom dessa görs en ansats att ta fram det barnen ser som intressant, konstigt, viktigt och utmanande att försöka gripa sig an, när de samtalar om sina erfarenheter från scenkonsten och scenrummet. Vad gäller förarbetet i workshopen i årskurs 6 inför *Orlando* i nästa del av rapporten blir berättandet också väsentligt på flera sätt. Unga på Operans pedagoger berättar fram musikens historia och terminologi men de arbetar sig även strukturerat igenom handlingen och eleverna får prova att tillsammans hitta på musiksaga.

I fokusgruppsintervjuerna har barnen fått möjlighet att rita något, något de kommer att tänka på från förställningen, något de gjort i en workshop eller något de tänker på att de vill berätta och visa för Unga på Operan. Många tycker om det, och det fungerar ofta som fokushållande och samlande för gruppen.

Pedagogikforskarna Johanna Einarsdottir, Sue Dockett och Bob Perry (2009), undersöker barns uttrycksmöjligheter i forskning via teckningar i en studie kring barns första möte med skola. Här i rapporten fungerar teckningar på samma sätt som de föreslår: inte som ett material för att tolka barns utvecklingsnivå av något slag, utan för att samlas till ett gemensamt meningsskapande om de ämnen som lyfts i samtalet, det författarna kallar "thinking in action" (s. 218, från Cox 2005). Erbjudandet att rita kring ett ämne, och att barn gör det invid varandra eller ibland tillsammans, gör att bilderna ingår i ett socialt samskapande av ämnet som diskuteras. Det kan komplettera eller förstärka muntliga utsagor. Ibland ritar en grupp barn väldigt likartade teckningar, ibland väljer de att istället komplettera bilderna så att de snarare bildar en större bild tillsammans. Båda tillvägagångssätten kan ses som att barnen nyttjar sin kommunikativa förmåga (Einarsdottir, m.fl. 2009, s. 221). Ett liknande förhållningssätt finns i hur Allen White,

Naomi Bushin, Fina Carpena-Méndez och Caitríona Ní Laoire, som forskar kring barns erfarenheter av migration, beskriver barns tecknande under samtal. Bilder blir ett sätt att utvidga processen kring tankar och föreställningarna om ämnet som forskaren vill undersöka, och då genom både ord och bild:

[...] by listening to children as they draw, researchers can gain understandings about the ideas and narratives an individual drawing is based upon. Researchers need to take seriously the utterances and comments made by children while they are in the process of drawing their pictures rather than the ‘draw’ followed by ‘talk’ or ‘tell’ methods. (White, m.fl., 2010, s. 146)

Barnen ritar för varandra lika mycket som för forskaren fortsätter författarna: “to construct particular narratives about themselves and position themselves socially in relation to their classroom peer groups” (White, m.fl., 2010, s. 153). Barnen får alltså möjlighet att visa vilka positioner de vill inta, och hur de som personer förhåller sig till sakfrågan för handen. Som nämnts kan metoden i viss mån överlämna styrningen av situationen till barnen själva. Den aspekten tas också upp av Einarsdottir och kollegor (2009, s. 220) bland de förutsättningar som barn erbjuds genom att få rita och berätta, inte bara berätta. Dessa är kortfattat att; 1) barnen får viss kontroll över vad som görs i rummet; 2) de tvingas inte besvara frågor från forskaren eller bemöta den vuxnas blick; 3) barnen kan lättare komma in i samtalsämnet eftersom de flesta är bekanta med papper och färger; 4) de kan ges tid genom tecknandet eller målandet; och 5) för vissa passar det bra att blanda samtal och tecknande – det verbala och det icke-verbala. Särskilt viktig är kommentaren som görs avseende punkt 2: i skolkontexten har barnet traditionellt en underordnad position gentemot läraren/den vuxna, positioner som alltså kan förskjutas och utmanas genom att ge barnet större manöverutrymme.

Samtalen mellan forskare och barn kan också ses som ett slags efterarbete till Unga på Operans arbete. Barnen bearbetar och skapar fortsatt mening utifrån sina erfarenheter från både den förberedande workshopen och från föreställningen. De kan genom samtalen fortsätta att reflektera tillsammans. Min uppfattning är att färgpennor och papper varit positivt inbjudande, att

de flesta uppskattat den ganska fria uppgiften, och att tecknandet samlar barnens nyfikenhet för varandras tankar och funderingar.

Sara Eldén, familje- och barnsociolog, visar hur tecknande under intervjuer kan utveckla aspekter av det undersökta fenomenet, som annars inte skulle framkomma. Eldén (2012) ser att barnens/informanternas uppfattningar inte är något färdigt att plocka fram, utan de tar form genom dialogen med forskaren. Ett användande av barns tecknande kan få fram det Eldén kallar för ”the ‘messiness’ of children’s voices” (s. 78), vilket är en viktig aspekt i barndomsforskning. Genom att försöka beakta mångfalden så kan deras olika ståndpunkter framträda. För forskarens tolkning betonar Eldén (2012) att tal och bildskapande behöver ses som en helhet, och tolkas gentemot själva mötet med forskaren. Det innebär här exempelvis att förhålla sig till barnets elevposition. Att forskaren behöver beakta kontexten för berättandet framhålls även av Michelle Zozz (2010), som studerar litteracitet och bildämnet. Hon beskriver utifrån Lev Vygotsky att en teckning är situerad, alltså alltid länkad till ett sammanhang och:

[...] the artist has the opportunity to render an image woven with both personal reactions, such as emotions and material information, including details of an idea, objects, or persons from experiences. (Zozz 2010, s. 181)

En persons meningsskapande omfattar alltså både förståelse och tolkningar av sakfrågan men även känslöstämningar och attityder inför det. Att ge barnen flera former av uttrycksmöjligheter kan därmed underlätta barnens reflektion, i det att de, enligt Zozz, “perform and play with ideas visually, linguistically and spatially” (Zozz, 2010, s. 182). Det finns också barn som hellre gör andra saker än deltar i samtalen. Ett exempel kan ges här från förskoleklassen (grupp 1, 29 mars 2019) som jag möter för att tala om deras operaworkshop:

Vi kikar på min intervjuista vilka barn som ska komma in som nästa grupp.  
 ”Varför är det inga mer barn?” [på listan] undrar en som ser att det inte är hela klassen på listan.  
 ”Jag tycker det var roligt att rita” säger ett barn som nu börjar avsluta.  
 ”Jag tycker det är roligt att höra vad ni har att berätta om vad ni



gör med Operan...” svarar jag.

”Det är lite tråkigt att berätta, det är roligare att leka”, kommenterar en flicka som ju ändå suttit med i samtalet mer än en halvtimme.

Det visar att det kan vara svårt att veta vad barnets ståndpunkter är, och hur fria samtalen egentligen uppfattas.

Barns tecknande under fokusgruppssamtalen inom forskningsprojektet används alltså i den här studien som en metod för att hålla barnens fokus på den sakfråga som gäller för studien – det som barnen erfarit inom skolprojektet med Unga på Operan. Metoden används också för att möjliggöra för barnen olika sätt att uttrycka sig om sina erfarenheter. Detta mot bakgrund inte minst gentemot att barn föredrar olika sätt att kommunicera, vilket framhålls av den brittiske barndomssociologen Michael Wyness (2012, s. 213). Wyness konstaterar att vissa barn föredrar anonyma sätt att berätta, som via enkäter eller enskilda intervjuer, medan andra hellre väljer andra sätt. Den narrativa analysen kan göras på materialet som helhet, och inte värdera något av uttryckssätten som mer eller mindre generativt.

## Barns reception av scenkonst

Samtal med barn i forskningsintervjuer om en konst- eller scenkonstupplevelse avser fånga upp något av vad de erfar och tänker kring den upplevelsen. Receptionsforskning kring scenkonst berör både vad det är barn urskiljer av verket men också vad de ger för mening och innebörder åt det. Barns egna och gemensamma tolkningar och erfarenheter sätts i arbete och formuleras på olika sätt. Ellinor Lidén (2012), doktorand i teatervetenskap, beskriver hur olika ansatser inom receptionsforskning kan baseras på olika teoretiska antaganden och därmed fokusera olika aspekter. Exempelvis har kopplingen till psykologisk och kognitiv utveckling intresserat vissa, medan andra, som Lidén själv och Helander, istället undersökt barns meningsskapande utifrån en tolkande, hermeneutisk utgångspunkt. Observationer av publikreaktioner kan säga något om hur en föreställning ’fungerar’ (Hagnell, 1983), å andra sidan behöver inte en forskares tolkning av publikens uttryck stämma överens med publikens upplevelser (Helander, 2004). Att istället undersöka erfarenheterna tillsammans i samtal kan ge kunskap om vad barnen själva upplever som meningsfullt, liksom vad som inte berör eller intresserar.

Willmar Sauter (2002), professor i teatervetenskap, beskriver hur receptionsstudier avser fånga vad publiken tar fasta på av olika element. Det kan gälla handling, skådespelarnas agerande, scenrummet eller konflikterna som för berättelsen framåt, och på vilket sätt sådant tolkas och värderas men också vilka känslor som sätts i rörelse. I analysen behöver forskaren beakta vilka som utgör publiken, och vilka tidigare erfarenheter som finns av teater, samt kontexten för scenupplevelsen. Vad barn berättar om i samtal efter en föreställning beror förstås på hur de erfarit händelser och scenrum samt hur och var samtalen genomförs. Barns förväntningar på vad de ska få uppleva inom scenkonst påverkas av deras förförståelse och av vilka positioner de kan och får inta som ’publikbarn’ som Helander skriver (2004, s. 88). Jag tolkar valet av det begreppet som en betoning av just det unika barnets föreställningsvärld, medan istället en ’barnpublik’ lägger tonvikt på den sociala kategorin barn som grupp, och den kollektiva, samskapade upplevelsen. Men även forskarens ingång till samtalet, gruppens sammansättning och var samtalet hålls, är villkor som spelar in för hur samtalet ter sig (Helander, 2004; Freeman & Mathison, 2009).

Alla fokusgruppssamtal i den här studien har som nämnts tilldragit sig i skolans små grupprum, vilket har medfört vissa fördelar. Barnen är på sin egen ’hemmaplan’ och kan på så vis utöva sitt inflytande i att ta del av samtalen eller istället återgå till klassrummet. Möjligen kan det finnas en nackdel i att de positioneras som ’elever’ ifall den rollen associeras med förväntningen att svara rätt och inte fel. Elevrollen kan, enligt Helander, också spilla över på själva besöket till teatersalongen, ifall de vuxna ser som primärt att fostra och disciplinera barnens varande där, liksom deras upplevelser (Helander, 2004; 2012). I receptionsstudier tenderar svaren att bli förklaringar och av förståelsekaraktär: barn i skolåldern ”framstår fokuserade på skolande kunskaps- och lärandekrav, snarare än den personliga upplevelsen” konstaterar Ernst, Lorentzon, och Wester (2013, s. 10). Forskaren kan istället sträva efter att låta barn tillsammans undersöka den delade erfarenheten, att vidga förståelsebegreppet. Att förstå, menar Helander (2004), behöver inte bara betyda att begripa intentionen i uppsättningen utan att se sammanhanget, att ta till sig något att arbeta tolkande kring. Av intresse här blir därför att undersöka barns erfarende av besöket till operahuset, att se hur barn tolkar erbjudandet och inte endast det som tilldrar sig på scenen. Att fråga efter

vad de minns från en scenuppsättning handlar alltså inte om ett minnestest utan att låta tankarna spinna runt det som gjort avtryck på ett eller annat sätt. Generella resultat från Helanders receptionsstudier över tid sammanfattas i att:

Barnen uppskattar att se och känna igen leksituationer, de skrattar åt fysisk humor, absurditeter, överraskningar, tabubrott [...] och uppskattar ett tydligt rörelsespråk, sceniska effekter och hantverks-skicklighet. (Helander, 2004, s. 95)

Nedanstående kommande analys skulle kunna sammanfattas på samma sätt.

## Transkribering och tematiserande analys

Beträffande lärarnas och pedagogernas medgivanden via skriftliga samtycken har endast ett fåtal inkommit för projektet som helhet. Jag kommer, som noterats tidigare i rapporten, därför i återgivande av fältanteckningar att lägga vikt huvudsakligen vid ifall pedagoger varit närvarande i aktiviteten eller ej, och mycket sparsamt återge de vuxnas handlingar, detta för att inte överskrida några forskningsetiska riktlinjer. I utsnittet från fältanteckningarna från förarbetet med Unga på Operans pedagog, vilka inleder nästa avsnitt, utelämnas enskilda handlingar och yttranden från elever vars vårdnadshavare inte gett sitt samtycke till medverkan i forskning. För att öka läsbarheten har dessa sekvenser inte markerats i textflödet, utan lämnas utan notering. Jag särskiljer inte barnskötare, fritidspedagoger, fritidshemslärare, utan alla betecknas pedagog. Fältanteckningarna från klassrumsbesöken är nedan återgivna växelvis sammanfattande och mer direkt återgivande, och vissa yttranden är mer fullständigt utskrivna så som jag uppfattat dem. Delar av fältanteckningarna återges med långa utdrag från anteckningarna från klassrum och operabesök. Det görs för att läsaren ska få en inblick i vad som tilldrar sig i de olika rummen. Jag har inte spelat in dialoger från klassrum och operabesök utan istället noterat samtal så ordagrant jag kunnat för att renskriva snarast möjligt.

Transkriberingen av intervjuer har gjorts utan en del omtag och uttal som görs, så att läsaren ska få tillgång till det som barnen berättar. Jag har valt att inte helt igenom överföra allt tal och ljudande till text, eftersom forskningsfrågorna inte rör hur väl ett barn uttrycker sig eller på vilket sätt barnet ibland stakar sig. Parallellt tal har renskrivits som växelvisa yttranden. Stycken som utelämnats ur en transkriberad sekvens har markerats med

[...]. Tillagd text för att klargöra innebörder sätts också inom hakparentes. Betoning av visst ord noteras genom understrykning. Gruppbeteckning skrivs årskurs och gruppnummer, ibland förkortat (så som 2.7 för årskurs 2, grupp 7).

Presentationen kommer att återge barn som grupp även då det gäller intervjudata. Det är samspelet och idéerna bland barn på gruppnivå som är det intressanta. Det går därför inte att följa en enskild individs olika yttranden genom rapporteringen.

Hösten 2018 intervjuades 28 barn i 7 grupper ur årskurs 2 (10 pojkar, 18 flickor) om *När då då*-föreställningen. Samtalen berörde också deras guidade tur inne i Kungliga Operan, ett delprojekt som presenteras i en annan rapport. Även årskurs 3 intervjuades om *När då då*: 17 barn i 5 grupper (12 pojkar, 5 flickor). Samtalen varade oftast 35–50 minuter, men några blev också kortare och en längre (70 min). Sammanlagd tid blev knappt nio timmars intervju. Samtliga intervjuer är inspelade på diktafon och därefter nedskrivna. Antalet deltagare per grupp varierade, men för att alla skulle kunna komma till tals försökte jag att inte ha fler än fem barn samtidigt, gärna tre-fyra. I rapporteringen nedan har det kommit att bli viktigt att inte särskilja barnens teckningar helt från intervjuerna, detta för att läsaren ska kunna få en uppfattning om barns uttryck sammanlänkade i både ord och bild. Men för att ändå kunna tematisera innehållet i materialet har jag valt att dela upp fokusgruppsamtalen i sekvenser. Bilderna har placerats i de sekvenser där de haft mest bäring på samtalets innehåll.

Barnen reflekterar i de följande exemplen om en mängd aspekter av uppsättningen av *När då då*. Bilderna visar också på vissa normer om hur bilder vanligen utformas. Till detta hör att ett antal bilder har funnits som förlagor för barnen genom programhäftet som distribuerats. Den illustrerade lärarhandledningen fanns i några grupper på bordet vilket också tycktes inspirera barns bildskapande. Några är också normbrytare, och gör på sitt eget sätt. Några få väljer att inte rita. I den här studien har flera av barnen inte varit så länge i Sverige att de helt och hållet behärskar svenska, och att rita bilder kan vara ett sätt att ändå delge sina synpunkter på och intryck av det som är avsikten att dryfta i gruppen.

Efter en framläggning av arbetet i den förberedande workshopen med en efterföljande analys, följer en kort beskrivning av själva operabesöket

liksom innehållet i uppsättningen. Därefter kommer fokusgruppssamtalen kring barns berättande om *När då då* att presenteras utifrån två huvudteman: *Stegrande känslospel och ett förlösande slut*, respektive *Lek och fantasi i stort och smått*, båda avslutas med en reflektion kring intervjuernas olika narrativa dimensioner. Inledningsvis ges dock ett exempel från en intervju som illustrerar att upplevelsen av föreställningen inte omfattar enbart det sceniska: *Platsen, inte bara scenen*. Delen om *När då då* avslutas med ett avsnitt kring *Skolan som mottagare av kultur*. Därefter övergår presentationen av empiri till den föreberedande workshopen inför besöket till *Orlando*.

I återgivandet av endast sekvenser från samtal förloras förstås helheten – så som flödet av associationer – i ett delande av världar och vad vi kan tala om som gemensamt meningsskapande. Vissa utsnitt är därför presenterade i längre stycken så att barnens egna associationer, samspel och idéer ska framträda. Ibland böljar samtalen mellan de olika aktiviteterna de tagit del av tillsammans med Unga på Operan, och ibland blandar barnen minnen och idéer från olika aktiviteter i sina teckningar. Det händer även att de samtal om en annan föreställning som de också sett på Operan, *Min mamma är en drake*. Även den är en operauppsättning som bygger på en bok av Pija Lindenbaum: *När Åkes mamma glömde bort* (den behandlas i Ernst, 2016). Den här gången handlar det om Lindenbaums bok *Bidde det då*, som tas upp under workshopen, och sedan barnens besök till Rotundan för att ta del av *När då då*.

## När då då Om förarbetet till och barns reception av ett allkonstverk

### I klassrummet: workshop inför operabesöket

Det är Sara från Unga på Operan som ska hålla workshops i halvklasser kring det nyskrivna verket *När då då* för lågstadiet. Hon arbetar med Unga på Operan i både drama- och operaworkshops. Årskurs 3 träffar henne den 11 oktober och årskurs 2 den 19 oktober och någon vecka senare går de på föreställningen. De åker en klass i sänder till Kungliga Operan (23 respektive



Illustration ur lärarhandledningen till *När då då*. Publicerad med tillstånd från Pija Lindenbaum.

25 oktober) och då följer jag med. Här återges huvudsakligen fältanteckningar från en av gruppernas förberedande workshop, men de kompletteras därefter med ytterligare kortare inblickar i de övriga grupperna. I avsnittet kommer fokus att ligga på vad det är barnen erbjuds för innehållsområden i fråga om opera som scenkonst. Här återknyter jag därför till begreppet litteracitet.

### Årskurs 2, förmiddagsgruppen

Stolar står iordningställda i ring redan när vi kommer in i klassrummet. Men Sara vill att vi sitter på golvet. Vi ska i tur och ordning säga vårt namn och hitta på något som vi åkte hit på som börjar på namnets begynnelsebokstav. Många kommer direkt på något som börjar på samma bokstav som namnet, men inte alla. Några tänker efter och några får hjälp på traven från andra i gruppen, men Sara frågar alltid var och en ifall de vill ha hjälp innan de andra får ge förslag. Vi ska sitta kvar på rumpan och vicka med tårna, sedan gå på rumpan in och ut ur cirkeln, först långsamt och sedan fort. Det är en som har skor men alla andra kan vifta ordentligt och peka med

tårna. Och så ska vi resa oss utan händer.... Ett barn sitter på en stol istället men en pedagog lotsar barnet upp. Vi ska skutta lite och därefter stå stadiga i golvet som träd. Någon ramlar i vinden, men alla som kniper med fötterna står stabilt kvar.

Sara visar vad en dirigent gör. ”Kan ni ordet på den som gör så?” undrar hon. ”Direktör?” säger flera barn. ”Dirigent”, säger Sara och på Island heter det ”tonledare” – då hörs det var det är. Barnen kommer på att de kan visa en teckenspråkssång och de gör det med hjälp av den andra pedagogen som är med hela passet. Det är en sång om när dagen börjar. Det är riktiga tecken berättar de, för deras lärare kan teckenspråk.

Sara konstaterar att ju mer man jobbar med kroppen desto mer förstår publiken. Hon visar glad, sedan ledsen med kroppen. Men röstens uttryck passar först inte, men när hon byter kroppsuttryck så stämmer det. Hon får massa förslag på glada rörelser, många räcker upp handen och vill visa – de hoppar och dansar lite coolt. Sara visar att om handflatan vänds utåt så ser hon glad ut, om inåt så ledsen. De talar också om var de sjunger bäst. Ett par svarar i hjärtat eller i magen. När man är glad. ”Ja men vilket rum då?” undrar Sara. Många vill säga, flera räcker upp händerna. En som sitter bredvid mig sjunger lite Halleluja från Händels Messias. En säger att man brukar sjunga vid fotbollen, en säger hemma: ”Då brukar jag sjunga opera. En kille sätter sig hela tiden på stolen istället. Sara berättar att innan småbarn kan prata så sjunger de, nynnar och låter, och innan de kan gå så dansar de, och hon visar hur de gungar fram.

Nu ska de få sjunga, Sara sjunger en rad i taget så härmar vi andra medan vi gör rörelser som passar: *Jag och min kompis Går genom världen Himlen är blååå Himmelen är blå Solens strålar lyser som pilar Gräset är grööönt Gräset är grönt.*

De provar samma sång med olika humör. Arga kan de vara, och spända – då blir det stampigt. Glada kan de också – och de vill ju sluta glatt nu innan det är slut på den här dagen. Sedan kanske de har fredagsmys säger Sara.

Efter pausen ska de sitta på golvet igen. Sara ska berätta om *När då då*, en helt nyskriven pjäs. Alla sätter sig i ringen och återsamlas. En som heter Pija har skrivit den, säger Sara, och visar boken *Bidde det då* och någon känner igen den. ”Lever hon”, undrar ett barn. ”Hur ser hon ut?” undrar någon. En säger att hon läst alla de böcker av Pija som Sara räknar upp. ”Hur gammal är hon?” frågar ett barn.

Sara berättar att Pija tyckt att sagan om Mäster Skräddare var så bra och ville göra om den till något nytt, och då skulle det vara om ett barn. Så hon använde frågan Vad bidde det då? på en annan situation, i en annan handling fast med samma sorts väntan,

vecka ut och vecka in. ”Visar du bilderna sen?” undrar ett barn. Vid första bilden säger barnen ”Wow”. Den lille mannen håller upp ett färgglatt tyg framför sig och ser sig i spegeln. ”Om alla backar bara så alla kan se”, ber Sara och de gör det. Ett barn frågar Sara: ”Är du med oss på Operan sen, just då?” och menar när de ska se föreställningen, men det ska hon inte.

”Vet ni vad skraddare är?” undrar Sara. Någon vill säga men har sedan glömt. ”Den som syr”, berättar Sara. Vissa av barnen sitter i skräddarställning nu, då får man sitta på bordet, säger Sara. En pedagog från en annan klass går in för att hämta någon mattelåda som hon får hjälp att plocka fram. Klassens pedagog går då också ut, tillsammans med besökaren. Här talar vi vidare om bilderboken: är mannen kortväxt eller är det skraddaren som är lång? ”Kanske är han kortväxt,” funderar Sara högt. Mannen föreställer sig många plagg vartefter berättelsen fortskrider. När han står i duschen och drömmer ser han sig själv med en väst av det färgglada tyget där han går igenom den mörka skogen. Flera ser älgen som står halvt dold bakom träden och bara tittar fram med huvudet, men någon undrar ”Vilken älg?”.

”Det bidde ingen väst”, berättar Sara. En kille gissar att ”Det bidde en mössa!” Sara fortsätter: ”Men nej, det bidde vantar”. Bestörta utrop från barnen: ”AH!!!!!!”. Förloppet fortskrider: ”Sen då, är vantarna färdiga?”, ”Nä det bidde en tumme” läser Sara. ”VA!!!!!!” och ”Men asså!!!!” utropar barnen. ”Hur stor tumme har han?” frågar ett barn. Så stor att tummetotten kan värma karninöron, visar Sara på bilden. Det bidde ingenting, är sista svaret i sagan. ”Va”... suckar snopna barn. Men mannen fick med sig tyget i en påse, visar Sara.

På sista uppslaget finns ett foto på Pija, där det står om henne, och barnen ber Sara läsa upp det. Lever hon fortfarande, frågar en flicka igen. Sara går vidare istället med frågan vem som var barn och vem som var vuxen i sagan. Den lilla var barn säger en, men en annan tycker skräddaren – men han är klädd som en vuxen tycker någon.

Sedan är det dags att titta i programhäftet om *När då då*. Sara visar och läser delar som står i häftet. Hon berättar vilka instrument som kommer att vara med, fiol – mammafiol, och så finns det pappafiol – ”Som bastuba?” säger en. Det skulle man kunna tänka sig, tycker Sara men hon menar nu basfiol. ”Minns ni vad kläder för pjäser heter?” Nä, men en gissar ”ballerina” och tar ett litet danssteg. Sara menar kostym. Så berättar hon vidare om hur sagan har blivit omgjord för den här operauppsättningen: ”Det är inte bara en Bobo utan”... ”200???” fyller någon i. ”Det är tre Bobo”, fortsätter Sara, för kanske kan man vara arg och ledsen samtidigt.



Hon förklarar att ”En Bobo pratar..., en sjunger...” och, då flickar en in en gissning ”En dricker kaffe” ... ”och en dansar”, fortsätter Sara, ”som jag gjorde i början”, säger hon. ”Men utan strumpor” fyller en kille i, för Sara halkade lite förut i sin strumpläst. Bilden på pappan i cykelkläder visas ur programhäftet. ”Min pappa cyklar jättemycket” säger en. Några frågar rakt ut: ”Ska du läsa sen?” Men det här är ju inte en läsebok och de ska ju se föreställningen om någon vecka.

Nu ska de låtsas att de är i rymden, precis som Bobo kommer att göra. De behöver skutta lite men de ska också låtsas att de är tyngdlösa igen, gå i slowmotion. Som om de svävar. Sara berättar att de i pjäsen har en rund matta för månen, men vi här får leka att vi har det. Vi ska se ut som vi är tyngdlösa. Någon jämför med tyngden på stora kronan i salongen på Kungliga Operan, den sägs väga 250 ton men Sara säger att det väl mer är 2 ton kanske. Men 250 lampor är det nog. Och då berättar hon också att det inte är stora scenen de ska till nu, utan en liten scen.

Hur slutar det då? Jo att ”Bobo aldrig ska komma hem igen meeeen”... berättar Sara och läser några rader ur sångtexterna, att Bobo vill busa med pappa, säga ifrån. ”Men nu ska ni bara gå dit och njuta”, säger hon. ”Tack för idag”. Sara ger en applåd till klassen.

I mötet med barnen finns många didaktiska aspekter: några helt generella, som att var och en ska få möjlighet att säga sitt innan någon annan tar vid eller hjälper till. Att ge plats för varandra, även kroppsligt, är en poäng inte bara för att få aktiviteten att fungera utan det är alltid en grundläggande hållning hos Unga på Operans pedagoger, att alla behöver respektera de andra som befinner sig i samma rum.

Barnen följer Sara både med sång och rörelser i sången om gräset och solen. Hur känslor uttrycks både med kropp och ansikte tydliggörs lekfullt. När ett barn frågar om inte Sara ska läsa också ur programhäftet tyder det på barnets nyfikenhet och lust att veta vad som står där, vad finns mer att ta del av i materialet som Sara har med. Lite i förbifarten nämner Sara att de inte ska till den stora salongen utan istället till den mindre Rotundan.

Att flera redan vet en del om konserter och operamusik framgår då frågor ställs om de olika begreppen, så som dirigent fastän de gissar på ett ord som låter snarlikt. Sara stämmer av vad de kan för instrument. Även i fall barnen nämner fel ord, som då en nämner ballerina, så rör de sig ofta inom sfären – fast just nu skulle det vara kostym de skulle tala om. Att barnen redan

varit på guidad tur i operahuset framkommer inte minst när ett barn, på tal om tyngdlöshet på månen, börjar tala om den stora takkronas vikt. I den andra halvklassen i tvåan finns ett liknande förlopp och även här behandlas begreppen:

Sara går nu in på musiken. ”Den som är dirigent, vet ni vad den gör?”. ”Den som guidar”, säger någon. Det är ’guiden’ menar Sara. Hon visar med en tänkt pinne och låtsas att hon står framför en orkester. Är det någon som spelar något, frågar hon också och de är det några som gör, några säger piano och elgitarr och flera spelar gitarr. Årskurs 2, eftermiddagsgruppen

Här blandas begrepp som barnen tagit del av från den guidade turen i operahuset in i svaret på de frågor som Sara ställer. I årskurs 3 finns också exempel på hur begreppen tas upp:

Sara håller upp händerna som en dirigent, och viftar med en fiktiv pinne – ”Vem är jag nu?”. ”Präst”, säger en. ”Skulle kunna vara”, svarar Sara, ”men pinnen”... ”Du är dirigent”, fyller en kille i. ”Vem spelar musiken?” undrar Sara vidare. ”Ett band”. Sara bekräftar att ja det kan man säga, men när det är klassisk musik så... En säger ”Kanon”. Återigen bekräftelse: ”Ja det kan man sjunga i”. ’Orkester’ säger hon själv nu och frågar om de känner igen det? De talar om var operahuset ligger, och att det egentligen heter Kungliga Operan. ”Vet ni vad pjäsen heter som ni ska se?”

”Korvprinsen”, föreslår en. Men de andra säger att nej de har inte hört det.

”När då då”, svarar Sara

De klappar sedan olika takter, och Sara tar fram noter och undrar om de vet vad det är, att man kan läsa melodin genom att läsa noterna. En kille säger att han inte fattar någonting. Hon tar upp andra begrepp: Den som skrivit musiken, vad kallas den – ingen vet men de gissar präst, skådespelare. Sara säger kompositör. Årskurs 3, eftermiddagsgruppen

Huvuddelen av workshopen i samtliga grupper ägnas åt att sätta själva handlingen i *När då då* på barnens karta och relatera till den i olika övningar, med berättande, lek och sång. Det görs genom såväl bilderboken *Bidde det då* om Mäster Skräddare, som att berätta utifrån programhäftet. Att historien kantas av en rad besvikelser blir snart klarlagt, och barnen gissar vad det ska bli av tyget nästkommande vecka, och blir både förvånade och snopna när



det inte blir det som avtalats. I samma grupp följer barnen intresserat med i sekvenserna och går in med egna förslag i dialogen:

”När är det klart då?”, läser Sara en bit in i sagan med den lille mannens röst.

”På lördag”, svarar ett barn.

”Ack nej!” fortsätter Sara som skräddaren.

”Åhh” mulnar barnen i fallande tonläge.

”Det bidde vantar!” fortsätter hon som skräddaren.

”Ohhh!!” utbrister barnen.

”Hon [skräddaren] bryr sig inte om den lille mannen!”

Så; inga vantar.

”Bidde det då då?” undrar Sara.

”Strumpor”, gissar en.

”Nej tumme”, läser Sara.

”ASSÅÅÅÅ”.

Till slut bidde det ingenting i sagan, men den lille mannen säger ”Bra, tack adjö”. Han får alla tygbitar i en påse, visar Sara och de får se vad han gjorde med det. ”Vad är det?” frågar hon och de beskriver att mannen har satt upp de små tygbitarna på sin båt.

I trean blir det lite mer diskussioner och lite färre kroppsliga lekar än i tvåan, så här fortsätter Sara med att fråga om de varit med om att vuxna inte håller vad de lovat:

En säger ”40 gånger” och en säger ”Min mamma är så”, ett par beskriver att de blivit lovade att gå på Grönan sedan blir inte det av. Flera berättar om resor som inte blivit av, både för att de vuxna skulle jobba och för att det skulle bli för dyrt.

Sara fortsätter om antal Bobo: ”De alla tre är samma barn, en dansar”... ”Men varför tre?” frågar en. Sara föreslår att olika skådespelare kan uttrycka olika känslor och saker.

Massa händer åker upp när Sara visar känslor med sin kropp och de vet direkt att hon är ”glad” eller ”jätteglad”.

När de avslutar med leken att hitta Saras själ utan att titta, bara genom instruktioner av medhjälpare, så vill nästan alla göra, så hela publiken får vara med och visa den som ska instruera själ-letaren. Årskurs 3, eftermiddagsgruppen

På samma sätt som i exemplet från årskurs 2 undrar barnen över bilden på Pija Lindenbaum, och frågar:

”Vem är det?” när de ser Pija på bild sist i boken. ”Hon är författaren”, säger Sara. ”Hur gammal är hon?” undrar de. Sara vet inte. En kommenterar också ”Shit vad hon är bra på att teckna.” Sara visar bilden med Bobo i fåtöljen. ”Är det en hon eller en han?” undrar en. ”En Hen” säger en annan vilket ytterligare en annan instämmer i.

Ovanstående sekvenser visar på intentionen från Unga på Operan att förbereda barnen på vad de ska få se när de besöker operahuset. Men det är inte bara handlingen, och knappt något om själva resan dit som tas upp i mötena. Det är ett vidare grepp som Sara tar, i ett växelspel mellan samtal, rörelse, sång och högläsning. Att de språkliga uttrycken som rör opera tas upp förefaller ganska självklart, och barnen har en grund i begreppsfloran redan genom andra tidigare aktiviteter inom projektet som helhet. I stort sett har barnen här gett förslag på begrepp som ligger inom själva sfären, men ibland hamnar de lite vid sidan av. Att präst först blir en gissning istället för dirigent är kanske inte så konstigt ifall präst också associeras till en person som står framför en samling personer som lyssnar. Även när barnen gissar fel så bekräftar Sara att de ligger ganska nära, det viktiga är att de får prova att använda vad de redan vet och att påminna om vilka begrepp som är aktuella här. Det är vid ett tillfälle om notsystemet som en pojke konstaterar att han inte fattar. Istället för att gå vidare i det övergår Sara till olika begrepp, som det är troligt att flera känner igen eftersom de ju varit med i olika delar av projektet som helhet.

När Sara i tvåan undrar var de sjunger bäst och några svarar med hjärtat och i magen så är inte heller det förvånande. Barn svarar på det som de tror frågan avser, och här kan det ha varit var känns det bra eller bäst när de hör någon sjunga, eller när de sjunger själva. Istället för att tänka på akustiken eller på att ha en egen plats, så håller de kvar lite till i talet om känslor, som också genomgående är en tematik med Unga på Operan. Kring känslor har Sara provat att länka samman uttryck med repliker som inte passar, något som barnen direkt ger förslag på lösningar till. Både att tolka Saras kroppsliga uttryck och att ge förslag på känslor att visa och föreställa är lätt och lekfullt för de allra flesta barn. Genom projektet som helhet benämns Kungliga Operan, som redan noterats, ofta i termer av Känslornas Hus av Unga på Operans pedagoger.

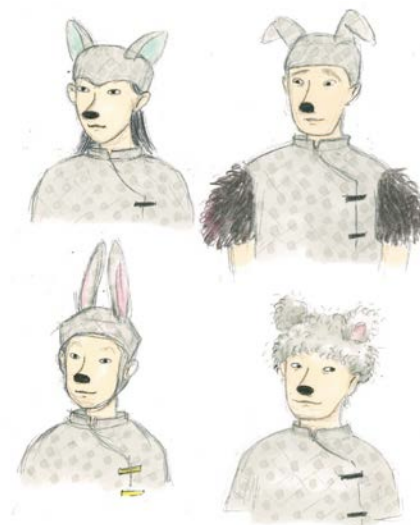
Sammantaget kan ansatsen att göra barnen förtrogna med scenkonstgenrens begrepp förstås som en strävan att bidra till barnens förståelse av vad en

operauppsättning är och ge möjligheter att tala om sina erfarenheter senare. Det kan också ses som en vilja att ge barnen verktyg att se en föreställning med en förståelse som gör det lättare att ta verket till sig. Det behöver inte innebära att vuxna styr in mot en enskild och given riktning till vad barnen ska eller bör uppleva. Det kan istället ses som en tröskelsänkning så att barnen direkt kan öppna sina sinnen för konsten, utan att behöva ställa sig frågor om var de hamnat, och vad de är som pågår i scenrummet. För att återknyta till den tidigare beskrivningen av litteracitetsbegreppet så kan barnen här börja tillägna sig det språk som tillgängliggör kunskaper kring musikalisk och scenisk gestaltning. Här blandas lek kring kroppsspråk och röst med berättelsen ur en bilderbok för att ringa in vad *När då då* kan komma att erbjuda, och då främst ifråga om berättelsens uppbyggnad i sekvenser och hur känslor kan uttryckas genom artisternas olika kompetenser, sång, dans, skådespeleri, även om inte pedagogen går särskilt djupt in på skillnaden. Det som ovan noterades som en vetenskapsorientering, i reflektion kring görande eller sinnliga upplevelser, förskjuts här snarare till en karta av begrepp som barnen är ganska bekanta med redan. Naturligtvis finns det många aspekter av sinnlighet också; inte minst hur barnen noterar kvaliteten i bilderna i böckerna är en sådan aspekt. Känslan i att lära känna kroppen, och stå stadigt i den fiktiva vinden, och tyngdlösheten på månen involverar också barnens sinnen.

Mot bakgrund av det som lyfts ovan kring konstnärlig pedagogik (*artful pedagogy*) finns här i materialet en tydlig intention att låta barnen prova och leka – i rörelsesång inte minst – utan att det blir en tävling att svara rätt (Scott Shields m.fl., 2016). Även om *Studio Thinking* främst berör bildskapande finns i den idén också vikten av att inspireras av andras skapande och att få observera, reflektera och ställa frågor (Hetland m.fl., 2013). Det ges många tillfällen till det under de pass som beskrivits från klassrummen. Genom de många mötena med Unga på Operans pedagog så blir barnen bekanta med de olika begreppen, de ges tid att utprova innebörder och diskutera berättelsens variationer. Här får de, som visats, ta del av sagan *Bidde det då*, som i sig är lustfylld. De reagerar uttrycksfullt och besviket då mannen inte får något ut av skraddarens löften, vecka efter vecka. De vill alla se bilderna och pratar under läsningen om vad det är de ser tillsammans med Sara. Som nämnts finns alltid en genomsyrande hållning att gruppens



BOBO 1 + 2 + 3



ORKESTER

medlemmar ska ge varandra plats, både fysiskt och i talutrymme. I de här grupperna fungerar det och skolans egna pedagoger är på plats i rummet, om än inte alltid hela passen. Under andra workshops har det funnits större utmaningar att samla barnen. Flera barn kan lämna samlingen och börja gå runt. Då är det av största vikt att skolans pedagoger är på plats. Även om Unga på Operans pedagoger har träffat barnen tidigare så kan de inte känna barnen så väl att de vet på vilket sätt var och en bäst stimuleras till att vara med, och i vilken grad de behöver mer rörelse, tystnad eller vila. I exemplen här har pedagogerna varit rätt så delaktiga i samtalen. Det kan tolkas som en aspekt som gör att barnen får det lugn som de behöver för att kunna ta till sig och aktivt medverka i det som Unga på Operan erbjuder.

## Tillsammans med årskurs 2 och 3 på Rotundan

Första gången jag går med en klass för att se *När då då* så ses vi utanför. Det är mycket trångt i kapprummet efter lilla hallen där skorna ställts i skoställ. Ryggsäckar och allt ska rymmas på kroker och på golvet, och det är tre klasser som väntar på att gå in. Några andra barn är också där med mor- eller farföräldrar. Andra gången är det lugnare. En av de väntande klasserna sitter i det extra soffrummet som inte var öppet första gången. De andra har redan hängt av sig. Någon enstaka gång säger klassläraren att barnen ska hålla "ljudnivå 1" och inte börja höja volymen. Det fungerar väl. När någon råkar släcka lampan med ryggen mot lampknappen blir det alldeles mörkt och då stiger sorlet, men strax hittar den personal som ska öppna till salongen knappen och tänder igen. Jag frågar de pedagoger som är med från skolan om de fått rum för matsäck sedan, men de berättar att de fått nej på frågan om att kunna sitta inne och äta, det var redan fullbokat. En kille frågar mig hur många Bobo det nu skulle bli. Jag och flera barn i klassen vet ju att de är tre av samma Bobo. I salongen får jag sitta bakom klassen och hamnar istället närmare en annan skolklass.

### Kortfattat om handlingen och scenrummet

Tre Bobo kommer in. Möblerna är väldigt stora och mest central är fåtöljen, liksom dörren i fonden där "Pappa" står textat på brevlådeinkastet. Adressen är Adelsgatan 52. I bakre delen av scenen står slagverk och flygel. Dirigenten och några musiker sitter på en liten förhöjd scen. Stringhyllan med skåp under och mattan ger rums-

känsla. Att det är samma madrassvarsmönster på alla scenkläder och möbler, och även på en del gosedjur, ger ett sammanhållet och hemtrevligt intryck. En Bobo tar stämgaaffeln och för till örat, tar ton. Ensemblen stämmer kort. Dans och sång börjar. Apa och Kanin finns där som gosedjur men kommer nu levande ut ur skåpet under hyllan. Bobo sjunger "Min vuxna – skulle inte tro det", ett barn har inte en vuxen som en vuxen har ett barn. Bobo berättar för publiken om hur det var när Bobo föreslagit för pappa Papsen att de kunde åka till månen. 'Det går bra det' hade han svarat. Bobo förbereder och ordnar med mån-saker: flytvästar, skidglasögon och massa djur ur skåpet. När mattan flyttas framträder på golvet den runda månen och det ryker om den, ett mystiskt, tyngdlöst månlandskap. Kaninen sjunger en undran om det finns djur på månen. Han sjunger om att onödiga djur kan skickas dit. Som katterna som Bobo är allergisk mot. De rör sig långsamt på månen. Sedan går det fortare, de kan inte gå som vanligt.

Bobo blåser i sin flytvästpipa, tar den gula rullväskan och den stora gula tandborsten och så blir det lördag. "Hoho Pappa Papsen" berättar Bobo hur hon ropat. Nä, det inte blir någon månresa, för pappa säger "Nä".

Det bidde Bollnäs istället. De ska ta tåget tänker Bobo och spelar upp hela resan dit och när de kommer fram. Fåtöljen skakar som ett tåg, de ska till farmor och massa kusiner. Kläder, stora färgglada, kommer ner från taket och visar vilka som bor i Bollnäs. Farmor är kanske lite snurrig för hon säger att hon ska till skolan och att hon har födelsedag fast det inte är så. (En i publiken undrar "Vem har på sig de där kläderna?"). Bobo blir lite blyg i Bollnäs. Bobo lär sin lillkusin Lillgullan att gå, en storkusin undrar varför Bobo knäppt koftan snett. Men sedan läser farmor för Bobo i fåtöljen, sagoboken om Mäster Skräddare. Bobo blir kissnödig men kaninen säger att Bobo inte ska kissa. Fram med tandborste igen och rullväskor. Var är pappa Papsen? Han motionerar. Ska vi åka till Bollnäs nu då? Nä. "Vad bidde det då?"

Det bidde jobba. "Ska vi jobba", undrar Bobo, "när då då?". "Om lördag", berättar Bobo att pappa svarat. Nu leker Bobo att de jobbar i väntan på lördag. Kanske ska Bobo leka kontor? Men apan får inte jobba med sitt drömjobb, att spela fotboll. De kivas – du tröttnar ju på fotboll, säger Bobo som till ett barn, för Bobo är chefen. Vi ska jobba kontor. De har stora kaffekoppar, de ska äta lunch också. Bobo tar på sig stora vuxenskor bak-och-fram och publiken skrattar. Bobo grälar på djuren "gå och tvätta örona". Men det gör man väl inte på kontor, säger de. Det vet väl inte du, svarar Bobo. Sedan är det färdig-jobbat. "Gå och lägg dig", säger Bobo till

djuren.

Fram med tandborste och väska igen. Veckan gick och Bobo gick till pappa Papsen: ”Bidde det inte jobba? Vad bidde det då?” ”Det bidde städa”. ”När då då? Om lördag”. Då är det dags att sova, vila, med en lärplatta i fätöljen. Bobo vill vara ifred från Kaninen Gullnos som egentligen heter Angora – den hårar så att Bobo nyser allergiskt. Musiken är stark när de nu ska städa bort allt som är framme, det går undan. Bobo nyser och städar i väldig fart. Så blir det lördag. För visst ska de väl städa på riktig nu, kanske garaget? ”Ska vi städa nu då? Städa på riktigt!?” Pappa har ju lovat. Nä, det bidde inte att städa. Det bidde ingenting.

Bobo bestämmer sig för att gå och aldrig mer komma hem igen. Nu sjunger Bobo att pappan ska få ångra sig i 40 år, och dansar en argdans, och blandar sång och tal: Bobo ska äta upp sitt snor, och svära, och mobilen ska läggas i en kladdig ask med smör, ”jag kanske klipper allt mitt hår”, Bobo vill gömma pappas saker och så lämna blöta spår.... Vackert skuggas kropparna i den arga dansen. När Bobo står nästan vid utgången reser sig barnen upp för att se var Bobo är. Bobo går av scenen, gömmer sig i skåpet. Så kommer pappa fram i sina cykelkläder. I publiken bakom mig säger ett barn ”Det där måste vara pappan – men det är apan, det är apan” – det är samma person som gör båda rollerna. När pappan säger ”Mitt barn var är du” upprepar ett publikbarn ”Mitt barn?.... Men han har ju tre barn”. Pappa ångrar sig i tusen år, och Bobo kommer fram igen. Sedan kramas allihop. ”Du är det bästa som jag har” sjunger pappa Papsen, ”Ja så klart– för jag är jag” svarar Bobo. De säger ”Hej då!”, så går alla ut genom dörren, men de kommer och hälsar på barnen i publiken sedan och säger att det var roligt att de kom.

Efter föreställningen när treorna ska äta sin matsäck är det inte något bokat, alla vuxna verkar lite förvånade att det inte automatiskt finns en plats. Sedan visar det sig att det getts information att skolan måste förbeställa vilket sedan tvåorna gör efter att Sara sagt till under workshopen, men då finns ändå inget ledigt. Tursamt nog får ändå klassen tillgång till extrarummet invid foajén. Där finns soffor, mjuka mattor, och massa böcker av Pija Lindenbaum att läsa. Där blir det bra för tvåorna att packa upp sina ryggsäckar, med allt från pannkakor till pasta och sallader med små burkar med dressing. För treorna blev det trassligare att äta matsäcken på operans utetrappa.

## Barns berättande om *När då då*

Ungefär en månad efter föreställningen träffar jag klasserna för att genomföra fokusgruppsintervjuerna. Några teman kommer att framläggas ur samtalen som förstås också relaterar till annat som barnen gjort tillsammans med Unga på Operan, men här framläggs enbart delar som berör *När då då*.

### Platsen, inte bara scenen

Först ges ett exempel från ett samtal som illustrerar barns samspel. I den fokusgruppsintervjun som är ett långt samtal, över en timme (årskurs 2, grupp 2), ber jag dem att rita något som de tänker på ifrån föreställningen om Bobo.

En associerar till att det var massa gosedjur och så en jättstor soffa. En flicka säger: ”Det första jag bara börjar tänka på är det där lilla rummet med Bobo, där man ställer skorna utanför. Jag tyckte det var mysigt och så blinkade en lampa därinne som jag tyckte var rätt så bra, som det stod ’Tystnad’ på.” Hon börjar rita själva foajén till Rotundan. Där ställs skorna på hyllor och jackor och ryggsäckar hängs upp. Hela taket är fyllt av gosedjur. Det ger en föräning om vad som sedan händer på scenen – gosedjur i mängder.

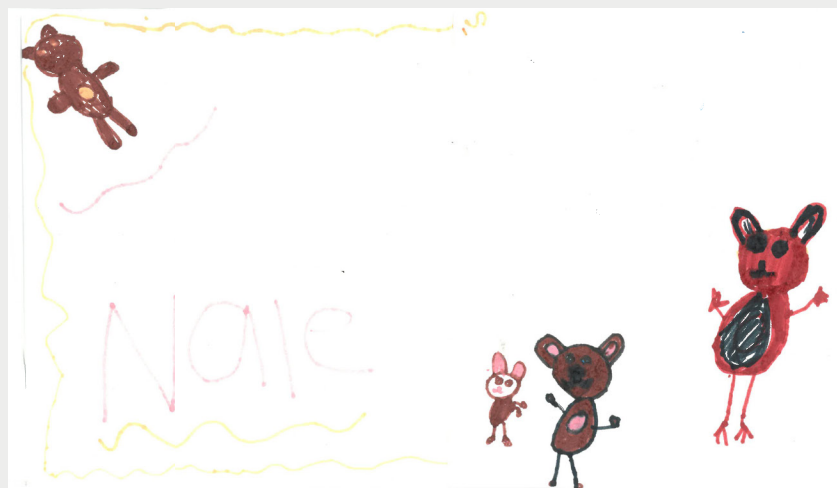
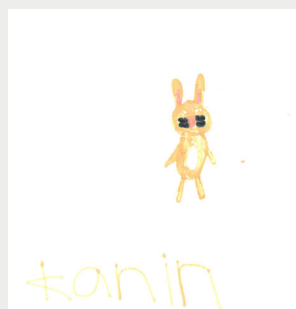
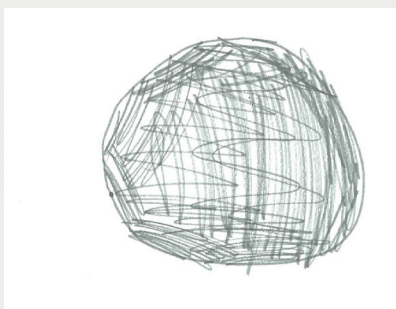
Lite senare återkommer vi till hallen utanför scenrummet: ”När man kom in direkt i dörren här, såg man massa gosedjur.” Vi hjälps åt att fixa skylten hon ritar, så det syns att det står Tystnad.

I gruppen väljer de att rita olika saker. En gör den gula hyllan med luckor och ett gosedjur sittande på. ”Här har vi ju entrén till salongen” säger jag och pekar på bilden med skylten. Och en kommenterar ”Vad fint!”. Vi kan göra hela rummet, kommer vi på. Vi har ju redan hyllan och entrén, och ett par Bobo. Nu finns nästan hela allt. En föreslår att vi ska limma upp dem på ett gemensamt papper. ”Vänta det saknas en grej! Mattan”, säger en flicka och hon frågar vem som vill göra den och en flicka vill det. En ritar klart sin bild så det blir tre Bobosar.

De gör kopporna också som Bobo hade för att leka kontor, och då vill en annan göra ännu fler bilder. Kopporna kommer fram genom ’en lucka’ vilket anges i text på en av bilderna. Efter att en börjat rita kopporna som har en viktig roll, får snart Bobo-figurena hålla i de stora kopporna, ett grepp som visar på samspelet barnen emellan.

I gruppen ger de varandra idéer om vad de sett och upplevt. De kompletterar varandra med olika bilder från foajén, scenrummet och rollerna, och





Teckningar årskurs 2, grupp 2, intervju se föregående sida.



de muntrar upp varandra med kommentarer. Alldeles särskilt betonas hur gosedjuren ger stämning åt besöket, och det redan innan föreställningen egentligen börjat. De nyttjar skrift för att tydliggöra vad det är på bilderna men det tycks också lustfyllt i sig att kunna både rita och skriva till med tydliga bokstäver vad det är på bilden. Genom valet av vissa delar ur scenografi och rekvisita tar de upp också vissa delar av handlingen. Här är det inte storleken på möblerna som diskuteras främst eller de kluriga lösningarna, vilket kommer att visas senare, utan istället lyfter de fram det som alls ger en rumskänsla, den stora rollen djuren spelar och att de varit 'mysigt' i foajén. Värt att notera är hur de återkommande ger varandra bekräftelse för de alster som skapas, och inspireras av – och tillåter varandra att nyttja – idéer som kommer upp under hand.

## Stegrande känslospel och ett förlösande slut

Att själva berättelsen handlar om hur Bobo blir snopen när det inte blir som det är sagt, det var klart för barnen redan när de kom till Rotundan, i och med sagan *Bidde det då* om Mäster Skraddare som de hört i den förberedande workshopen. Detta är det många som tar fasta på i samtalen om föreställningen. Med eftertryck återberättar flera hur illa det var att det inte blev något av alla planer som Bobo hade. Känslöstämningarna som pendlar fram och tillbaka under berättelsens faser, från den stora förväntan till besvikelsen, återupprepas i samtalen genom rimmen och ramsorna. De ritar och säger några repliker under tiden. Med lekröster och lustiga betoningar spelas sekvenser upp under samtalen, här först ett exempel från årskurs 2:

”Ska vi gå till Bollnäs?”, ’Ack nej det bläv inget’...”  
 ”Bidde det inte Bollnäs, vad bidde det då då?” fortsätter en.  
 ”Bidde det jobba’ ...’jaha pappa Papsen’ ” sägs med en ljus Bobo-röst. Årskurs 2, grupp 3

De tre barnen inspireras av varandra att välja Bobo som det de vill rita. I gruppen pratar barnen om mötet efteråt med dem som spelade Bobo, att det bara var två som stannat kvar, och en säger att hon funderade mycket på ifall den tredje av dem var blyg. Hela vägen hem hade hon undrat över det, berättar hon. Och nu gör hon ju det igen, konstaterar hon när vi pratar om besöket på Operan. Barnen tycker att det blev bra i slutet, när Bobo blev glad. En menar att det var för att dom åkte till Bollnäs till slut i alla fall.

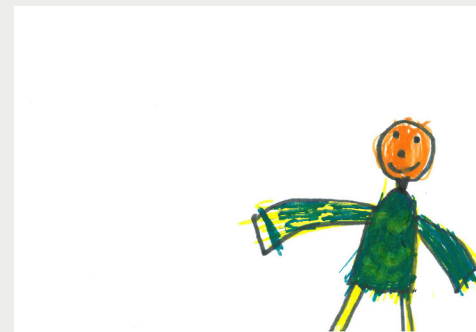
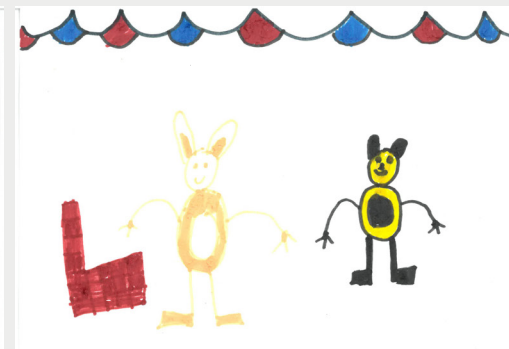
”Var det dit dom åkte sen, inte till månen?” undrar jag.  
 ”Ja till Bollnäs, för man måste vara över 13 år för att åka till månen.” En som vill börja rita Bobo berättar att hon ritar dörren, där står det Pappa Papsen på brevlådan. Och han kom ju ut genom den dörren sen [...]”  
 ”Men varför var Bobo så arg då?”  
 ”För att pappa Papsen inte lät dom åka till månen” [...]”  
 ”Vad bidde det det då då?!?” säger en med klar röst.  
 ”Det bidde Bollnäs’, svarar en med skådespelarröst.  
 Årskurs 2, grupp 3

När vi i ett samtal (2.4) närmar oss föreställningens klimax, just när Bobo är arg, kan en i gruppen början på versen:

”Jag ska peta mig i näsan, tänker äta upp mitt snor’. När dom sjöng det hörde jag inte riktigt, de sjöng typ olika delar, det satt inte ihop.”  
 De fortsätter med delarna i ramsan:  
 ”Jag ska lägga ner mobilen i en kladdig ask med smör’...”  
 ”Och svära fula ord’ ”, tillägger flera.  
 ”Jag ska hacka med en pinne, äta upp mitt snor’ ”  
 Detta verkar de ha läst sig till i programhäftet och Sara har ju också läst upp stroforna i den tidigare workshopen.  
 Årskurs 2, grupp 4

I flera grupper återkommer ansatser att återge hela den arga ramsan, här ett exempel:

”Då sa pappa Papsen att ingenting kommer att hända och då blev dom så rädd, det blev ett rödljus, så gick dom ner och bankade så här på golvet.” Hon visar genom att slå på golvet: ”Dom stampade, och så sjöng dom nått jättekonstigt”  
 ”Dom sjöng ’jag ska klippa .... Jag tänker äta mitt snor’ ”, fortsätter en annan.  
 ”Nä nä så här; ’jag tänker peta i näsan jag tänker äta upp mitt snor och hacka din mobil, i’....”  
 ”I toaletten’ ”, tillägger en.  
 ”Nej, i... i vad var det? Ett håll?! I typ något smör eller nått?! Jag minns inte...”  
 ”Ok, men hon sa ’Jag tänker klippa av mitt hår’ ”  
 ”Jag ska visa när en av dom skulle klippa av håret.”  
 ”Men det gjorde dom inte ju” konstaterar en.  
 Årskurs 3, grupp 5



Av de tre bilderna på Bobo (grupp 2.3) visar två hunden på tröjan, som den ser ut i programhäftet och på scenen. Hårspännet bidrar också till likheten med hur Bobo ser ut. Byxan är mönstrad så som alla textilier i kostymerna. Pappan är inte med så mycket på scenen men har en central roll genom hela berättelsen. Här är två pappor, som är snarlika den i programhäftet (se ovan) med cykelkläder och -hjälm.

De båda övre bilderna på nästa sida visar att dörren och mattan liksom ytterdörren med Pappa-skylden och handtaget är centrala på scenen och Bobo står i förgrunden. På den till vänster är mattan också med, vars runda form mitt på golvet blir månen Bobo vill resa till. I fåtöljen får alla tre Bobo plats eftersom den är jättestor. Kläderna som kommer ner från taket är farmor och kusinerna när Bobo föreställer sig resan till Bollnäs. (Grupp 2.3) Se även sida 35.

På tre av de fyra nedre teckningarna (Grupp 3.3) har barn valt att rama in bilden på ett sätt så att det syns att det är en scen, med en ridå i överkant. En avbildar de båda gosedjuren och den väldigt stora fåtöljen. Den nedre högra åskådliggör dirigenten med sin pinne, liksom dörren och skyltarna, både Pappa och gatunumret. Noterna ritas in i det ilska rödgröna känslomolnet i uppgörelsen mot slutet.

I följande grupp beskrivs de snabba växlingarna från glädje till besvikelse, och hur det övergår till den arga scenen:

”Dom packade sina saker och dom var jätteglada, jätteöverraskade, sen det blev skit.”

”Det blev inget Bollnäs, det blev ingenting!!”

”Det blev att städa!”

En säger att han målar av scenen där Bobo skriker: ”men vad är det Bobo sjunger då?” undrar han. Så kommer han på:

”Jag ska svära fula ord, jag ska lägga hans mobil i toan”, citerar han och skrattar åt minnet vad Bobo sa om att förstöra för pappan.

”Hur slutade det sen då?” frågar jag när vi samtalat en stund om sekvenserna.

”Bättre.”

”Att han blev glad!!! Åkte till farmor.”

”Jag tror det var så här: pappa Papsen tog Bobo och sa att ’Du är’... eller ’Jag kommer aldrig glömma dig’.”

Jag frågar senare om det är Bobo som en pojke har ritat, det är det.

”När de blev galningar.”

”Är det med det röda och gröna ljuset. Roligt att du ritade noter här!” säger jag.

”Dom sjöng och var arg, sjöng och var arg.” konstaterar han.

Årskurs 3, grupp 3

Genom att ta del av det barnen återger av historien om Bobos väntan, tydliggörs hur de väljer ut det som driver berättelsen framåt, men de gör även intressanta tillägg och förskjutningar. När vi i en grupp ska börja rita så är det en som inte varit på förställningen, så den andra killen börjar istället berätta handlingen:

”Det var en gång en man som hette Biddi” börjar han.

”Han hette Bobo”, korrigerar en annan. De berättar vidare om handlingen, om hur Bobo ville åka till rymden. [...]

”Det var en tjej, och hon, hennes pappa och mamma var skilda och sen gick hon till sin pappa varenda lördag och sånt, och hennes pappa lovade ’Ja vi ska skjutsa hit om lördag’ säger han hela tiden. Och sedan säger han ’Nä det går inte för jag kan inte för jag måste göra det här nu och det här nu’...”. En annan tar vid:

”Och så säger han att det inte går, men då så här ’Men varför går det inte då’ och då: ’Det blir ingenting då’. Så blev dom jättearga, men jag tycker att det låter så där när de blev arga, så brukar min lillasyster bete sig”. Årskurs 3, grupp 5

Bobosarna låter verkligen arga när de spelar arga tycker hon, så låter ju barn när de säger ifrån. Att föräldrarna till Bobo skilt sig är en förklaring som ges till det faktum att bara pappan är med i handlingen. Här har gruppen också satt ett kön på Bobo men det varierar i olika grupper hur de talar om den rollen, eller de tre rollerna.

Det som barnen inte tar så mycket fasta på i sitt fria associerande är själva musiken, men ibland svarar de ändå på frågan om vad de gillar att lyssna på för musik, och vad de tycker om opera och hur musiken var just i *När då då*. På den direkta frågan vad de tycker om musikstilen säger några:

”Jättebra, man kunde nästan somna.”

”Musikstilen, jag tänker jag brukar inte lyssna på sånt liksom, jag brukar lyssna på nått liksom mer ljud, lite rock så där [...] Mina föräldrar skulle gilla den.” Årskurs 2, grupp 2

”Om musiken då, vad tycker ni – kan ni beskriva den?”

”Den var rolig och skön att lyssna på, när han slog så där” och menar slagverkaren. ”Jag tycker också den var sorglig på ett sätt, för att det var så... ’På lördag... på lördag’ så var det lite tråkigt.”

Årskurs 3, grupp 4

Kommentaren att musikstilen skulle vara mer omtyckt av en äldre generation kan antingen hänföras till att föräldrarna faktiskt brukar lyssna på klassisk musik eller till att barnet har tillägnat sig idéer om generationers olika musiksmak. Att kunna somna till musiken tycks vara att ge ett gott omdöme för barnet som säger det. Musiken som sorglig är också en rimlig uppfattning då barnet förknippar den med Bobos besvikelse, att det var tråkigt, ledsamt. Musiken betonade då frustrationen och väntan. Det tycks dock lättare för barnen att ta fasta på och associera kring de språkliga uttrycken. Rim och ramsor tycks de mer vana med. De kommenterar också i flera grupper ensemblens plats på scenen och musikernas mönstrade djurkostymer.

I en grupp pratar vi om att efter att det varit sorgligt så blev det bra igen, efter allt det där dramatiska. De berättar om upplösningen, att det blev bättre i slutet:

”Pappa Papsen kom ut när barnen gömde sig”

”För att han var elak” (så gömde sig Bobo).

”Vad sa pappa då?” undrar jag.

”Han sa ’Var är mina barn?’.” En annan fortsätter:

”Var är mina barn”, sägs med ledsen röst, ”men det var apan egentligen”. Det var samma person som spelade både apan och pappan konstaterar de. Slutklämmen var i alla fall bra: ”Pappa Papsen hittade barnen och kramade dom och lekte.”  
Årskurs 3, grupp 5

Hur slutade alltihopa i *När då då*, undrar jag i en grupp.

”Alla blev lyckliga. Först var dom jättearga och hon sa ’Jag ska stoppa fingret i näsan’, nu med höjd arg röst. [...]”  
”Hon sa ’Jag ska stoppa fingret i näsan’ ”...  
Årskurs 3 grupp 2

Att alla sägs blivit just ”lyckliga” visar hur barnet förknippar berättelsen med sagans värld, där på klassiskt vis alla ska leva lyckligt i alla sina dagar. Detta till skillnad från boken om Mäster Skräddare som börjar med ”Det var en gång”, men istället slutar ... ”och så gick den lilla mannen och kom aldrig mer igen” ....

I en grupp (3.4) funderar barnen över varför jag ber dem att inte ska skriva sina namn på sina teckningar utan bara på baksidan. Jag förklarar att man ska ju kunna säga allt man tycker och tänker här och inte behöva känna att man måste säga något särskilt när de på Operan ska få läsa sen. En flicka säger då:

”Jag gillar allting med operan, ingenting tråkigt!”  
”Det är roligt att titta på andra” fortsätter en annan.  
”Bobo var rolig och sen den där mamman... ’Åkes mamma glömde bort’. Det var jättekonstigt, mamman tog in foten i munnen och petade i näsan.” Flickan skrattar åt minnesbilden från ett tidigare besök på operan [...]. De leker sedan fram dialogen i *När då då*: ”’Jaha, när då då’ ” säger de med lekröster och fortsätter: ”’På lördag’ och så nästa gång ’på lördag’.”  
Lite senare i samtalet säger flickan som tyckt att inget varit tråkigt: ”Jag skulle vilja vara en Bobo, när dom sitter med iPaden.” Hon kommer fram till att av de tre olika Bobo-rollerna är det den som pratar som hon vill vara, för att hon var söt. Fast de var ju väldigt lika alla tre. Till känslan av att vilja vara med inne i berättelsen återkommer hon igen senare:  
”Alltså föreställningen, när man sitter så är det så... jag vill bara vara med”...

Årskurs 3, grupp 4



Dessa tre bilder skildrar barnens samtal om Bobos önskan att resa till månen. En förtydligar att det är Bobos fantasi. Att tandborstarna är numrerade i båda bilderna visar vikten av att Bobo är just tre olika. (Grupp 3, 4)



## Narrativa dimensioner

Associationerna till upplevelsen av besöket till *När då då* är redan med urvalet av citat ovan mångfaldiga: många tycks roade av att återge de lustiga stroforna, en vill vara med på scenen och vara en av rollerna, hon drömmer sig in i scenvärlden. Några få ritar in musikerna i bilderna men främst är det, förstås, Bobo och några centrala delar av berättelsen och rekvisitan som de ritar och berättar om.

I samtalen finns flera uttryck för barnens kontextualiserade erfarenheter, en av de tre nivåer som Maybin (2005) finner i barns berättande. Ålder tas upp som en delad erfarenhet som mycket förhåller sig till: det finns gränser för barn som inte fyllt 13 år, exempelvis kan inte så unga barn åka till månen, men till Bollnäs går bra. Att Bobos föräldrar förklaras vara skilda kan också förstås mot barndomens levda erfarenhet, även om inte just de här barnen bär den själva. Att småbarn kan bli precis så där arga som Bobo blev framkommer också som en erfarenhet i en grupp. Det blir också en sorts bekräftelse på historiens bärighet, för även om det är fantasi alltihop så är Bobos handlingar helt rimliga och igenkännbara.

I samtalen framträder på olika sätt även den interaktionella aspekten, alltså hur samtalet fungerar dialogiskt, i ett gemensamt meningsskapande. Mest lockande är den utmanande arga ramsan som flera försöker sig på i längre stycken. Den arga ramsan fungerar som en gemensam hållpunkt. De plockar upp ledtrådar åt varandra, och spinner vidare tills de tycker att det sitter. Att däri även nyttja skådespelarröster gör det ännu skojigare. När de tänker tillbaka på själva innehållet i historien så märks tydligt att det finns en stor lockelse i librettot. Det upprepande och lekfulla i *När då då* sporrar till att leka vidare tillsammans, ofta med Bobos egen röst. Den textuella aspekten i barnens samtal – om berättelsen om Bobo i sig – vävs tätt ihop med den sociala, interaktionella, genom att de spelar fram sekvenserna tillsammans. Det är flera som anser att det bästa är lyckliga slut men vad det innebär finns det olika tankar om. Det kan vara att Bobo och pappa blir sams, att de kramas eller att en resa till farmor i Bollnäs äntligen blir av.

I bilderna finns både snarlika och olika, mer individuella, associationer till vad de sett och lyssnat till. Det är tydligt att barn i flera grupper inspireras av varandra och även av Pija Lindenbaums egna bilder i programhäftet,

kanske det är särskilt framträdande då ett par barn ritar pappan precis som pappan är tecknad däri. I några grupper är det färgvalet som återger det starka gula – väskorna och tandborstarna som är så viktiga attribut i berättelsen – som ges framträdelse, i andra grupper blir det konturer som får visa fram viktiga delar ur scenen. I åter andra blir det ännu mer själva berättelsen som tar form på papper, där tänker jag främst på det barn som med rött och grönt visualiserar Bobos ilska och där, mitt i det arga, finns också noterna som visar på det musikaliska i upplevelsen.

Det som framträder är alltså narrativer om barnkultur, den barnkultur som i detta fall är skapad av vuxna för barn. I samtalen spelar förstås även forskarens frågor och intentioner in, de avgränsar och styr samtalet. De olika kategorierna av svar som åskådliggörs, de lite kritiska om exempelvis att musiken inte faller en i smaken, och de som fullt ut återger det lustiga och lustfyllda, kan förstås båda vara tillrättalagda. Var och en på sitt sätt kan vara en utsaga som barn antar att en forskare förväntar sig och detta utifrån den kontext som de delar genom sitt deltagande i fokusgruppsintervjuerna. Icke desto mindre är det som framträder i fokusgrupperna samskapade sätt att samtala om en gemensam erfarenhet och det i den delade situationen med en nyfiken forskare.

Oftast är barn följande gentemot den vuxnes intentioner. Ett par gånger har samtal under projektperioden gått helt utanför den ram som forskningsfrågorna sätter upp, barnen har varit intresserade av att ta upp andra saker än de jag kommit dit för att dryfta. Det har inte hänt i samtal om *När då då*. Snarare tycks den lekfulla tonen i *När då då* ha givit barnen inspiration att fortsätta lekandet med det upprepande och förvånande, liksom besvikelsen över att det inte blir något av. De sammanväver det verbala språket med sitt eget bildskapande och hjälps åt att rekonstruera innehållet. I termer av det omdiskuterade kulturbegreppet så sammanvävs här det estetiska berättandets dimension med själva berättelsens mening och innebörder. Det hermeneutiska kulturbegreppet sätter ljuset på kulturens mångfacetterade betydelser (Fornäs, 2012). Den lekfulla tonen kompletteras med lika lekfulla scenerier: överraskande öppningar i skåp och lådor varifrån lika överraskande och fantasifulla rollfigurer och saker kommer fram eller försvinner in i. Den aspekten är något barnen funderar mycket över och dessa delar ur samtalen samlas i avsnittet nedan.



## Lek och fantasi i stort och smått

Uppsättningen har alltså ytterligare en huvudingrediens förutom spelet mellan Bobo och pappans (som inte visar sig förrän till slutet) avvisande svar till allt Bobo vill göra. Det är hur själva scenrummet tas i bruk på spännande och kluriga sätt. I en grupp (3.3) talar vi om vad det var för rum vi såg, en vill se mer av pappa Papsens hem, det som var bakom dörren. Då undrar en kille ifall det inte var deras hem vi såg, ändå. Men vi ser ju utsidan på dörren – för där finns ju både gatunummer och namnet Pappa på brevinkastet – och ändå hela insidan av lägenheten. Hur går det ihop egentligen?

Vi pratar i en grupp vidare om att det första Bobo vill göra är att åka med pappa till månen, att mattan blev månen.

”Sen var det inget, det var att Bobo, han drömde.”

”Det måste vara att han drömde.”

”Sen var det att Bobo han drömde” [...] fyller den första på igen.

”Fantasi”, föreslår en istället.

”Jag vet inte hur dom tänker att dom... så här... tänker att dom ska gå till månen?”

Han ges inget svar då en annan i gruppen istället tar upp linjen om vad som är vitsen med att ha tre Bobo [...]

”Det är bara en person, dom är tre, dom är delade, dom har sina uppgifter”.

”Hur funkade det tycker ni, att det var tre som var en?” frågar jag.

”Nej jag ville att alla skulle prata [...] tråkigt att höra samma röst” [när det var bara en som pratade].

Årskurs 3, grupp 3

Det finns alltså en överenskommelse att det inne i själva berättelsen finns plats för fantasi, men barnen resonerar om ifall det är fantasi eller dröm. En undrar också ifall Bobo verkligen tänker sig en resa till månen. Att det är tre som spelar Bobo är också en fråga att grunna över som de visar olika lösningar på; en som hellre vill att alla skulle pratat, men också en som konstaterar att de tre har sina olika uppgifter.

När jag i en grupp (2.4) frågar ifall de vill rita något som var speciellt på något vis, associerar ett barn till att det kom saker från väggen, det var en hand som sträckte ut kopporna till exempel. Ett barn tycker att det var konstigt när Bobo, och även djuren, gick in i skåpen, och flera håller med. En

genomskådar också att det är samma person som spelar pappan och apan och hur han kunde göra det:

”Jag tror jag vet, att det var så att det var hål i väggen och [...] så gick dom in i ett annat litet rum, där apan bytte om – för apan var pappan.” [...]

En flicka ritar skåpet och kläderna de hade på sig.

”Kläderna från taket då?” frågar jag, ”vad var det?”

”Det var deras farmor och de var så stora så att dom skulle kännas som riktiga barn”. Ett par till får också med det på sina bilder. En annan flicka gör skåpet som inte är så litet som man först tror och en gör dörren ’pappa’. En vill göra kartongen som står på skåpet, med tandborstar och tandborstar och mera tandborstar...

Mattan som ligger centralt på scenen nyttjas för att bli månen och de visuella effekterna tas upp i samtalet:



Årskurs 3, två flickor delar på ett A3 papper och fyller det tillsammans med en bild från scenen. Bobo ges ett besviket uttryck i ansiktet.

”Det var konstigt då för det såg ut som en spegel eller nått glittrigt”... [...]

”När man tar bort mattan så blir det månen. Sen lägger man mattan så man inte ser den hela pjäsen.”

Årskurs 2, grupp 4

Till skillnad från exemplet som inledde presentationen av intervjudata (grupp 2.2), gör barnen i den här gruppen (2.4) likartade bilder som var och en rymmer såväl Bobo som scenens viktiga delar. Varje bild visar det som samtalet kretsar kring: förutom dörren och det centrala skåpets gömmor, också musiker eller i alla fall dirigenten på ett par, resväskorna och lådan för tandborstar. Farmorsrollen och kusinerna tecknas också av ett par barn i gruppen, som också kommenterar hur stora de var. Att Bobo bor på nummer 52 är ett faktum som flera i gruppen noterar.

Vi talar om slutet av *När då då* och jag undrar vad det var mer än den där arga ramsan som skedde i rummet, då i slutet. En viktig del i det är att Bobo är just tre stycken:

”Det blev så här röda och gröna lampor.”

”Hon som dansade var jätte... det var coolt.”

”Hon var jätte-vig.”

”Hon kunde göra brygga utan att hålla i taket.”

”I väggen menar du”, korrigerar en.

”Hon gjorde så där ganska coola saker.”

”Varför hade dom tre Bobo, tänker ni?” frågar jag.

”För att vad heter det, dom”...

”En pratade, en dansade, en sjöng.”

”Och en kan inte göra det samtidigt.”

En bryter in med en undran om läsplattan var riktig och ett par enas om att den inte var det.

Jag återgår till frågan om Bobo:

”Var det ett barn eller tre barn?” frågar jag.

”Det var ett barn”, säger en.

”Det var tre barn”, säger andra samtidigt.

”Det var tre barn fast dom låtsades att det var ett barn”, kompromissar en.

”Men det går ju inte för man ser ju alla”, tycker en som motsätter sig den kompromissen.

”Men alltså, det kanske var meningen att man skulle tro att det var en som gjorde allting, fast det var tre som gjorde en sak var.”

Årskurs 2, grupp 4

Även i en annan grupp (2.6) funderar barnen tillsammans på hur sakerna kunde få plats i skåpen: när de talar om tandborstarna att de kommer upp många gånger:

”Dom drog alltid upp så stora tandborstar, alltid! [...] Vänta jag har en fråga, på riktigt: Är det verkligen sant, hur fick dom ut gosdjur... eh... apan och kaninen ifrån hålet?”

”Jag tror jag vet!”

”Det vet [namn]? Berätta!” ber jag barnet.

”Jag vet också”

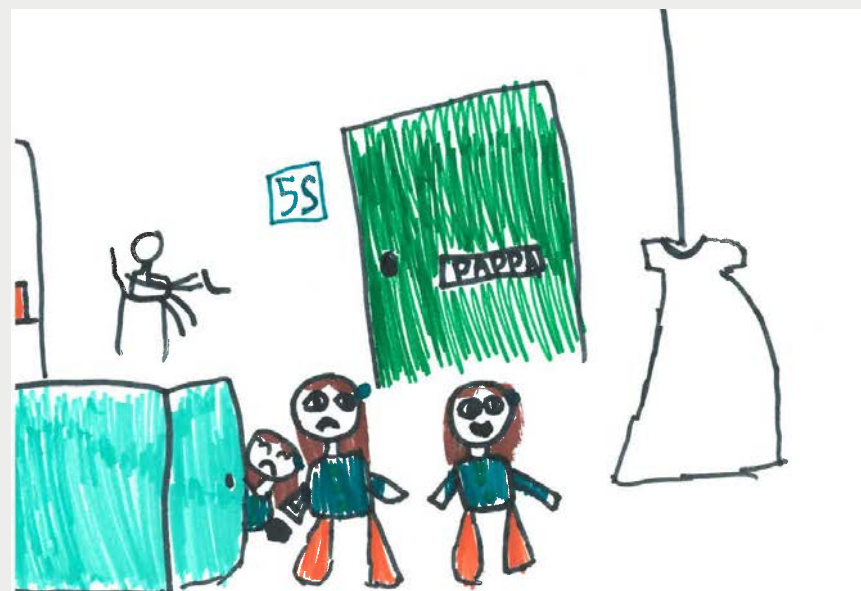
”Jag tror också jag vet” säger frågeställaren själv, ”men jag vill bara berätta sanningen, var det så att det finns ett hål där och sen så [kom] dom ut därifrån?”

”Jag vet, ja det är ett hål.”

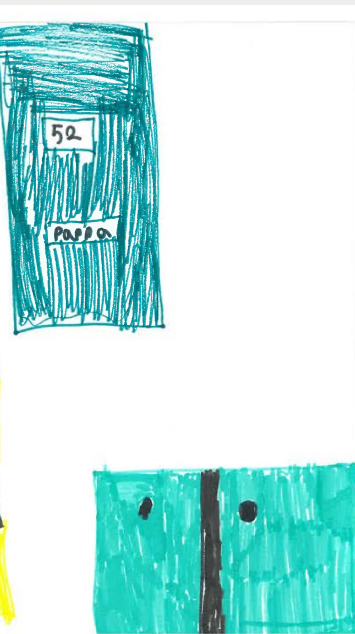
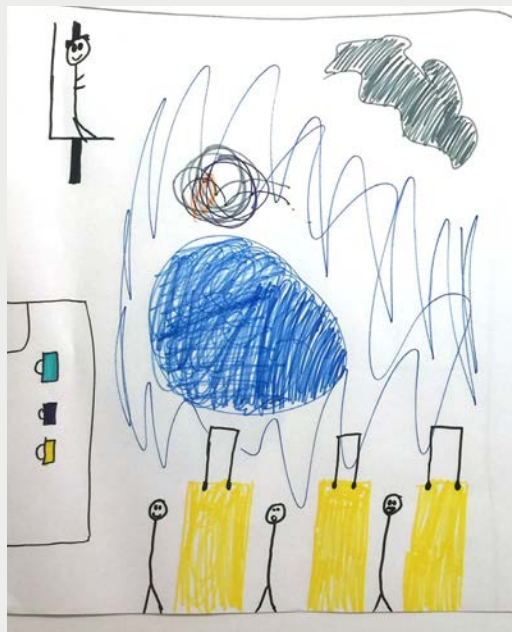
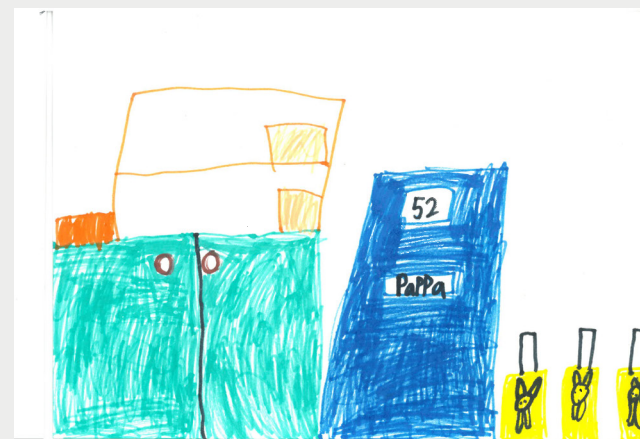
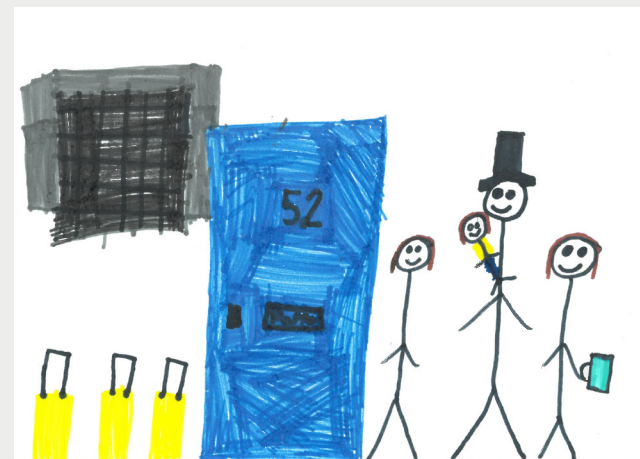
”Jag tänker, dom har lagt en låda bara där framför så att man ser. Sen så är dom inte där inne på riktigt.”

”Dom går ju bakom istället!”

Årskurs 2, grupp 6



Grupp 2, 4: Bobo är snopen och kanske lite ledsen med mungiporna neråt – fler bilder och bildtext nästa uppslag.



Flera i gruppen gör ett par eller tre bilder var. Dörren och gatunumret får centrala platser i nästan alla bilder. Resväskorna gör flera på likartat sätt, och de blir på en bild (den med den blå mattan centralt), väldigt stora så att Bobo själv blir liten. På den bild där pappan är med (här med hög hatt) är Bobo istället så glad och en klättrar upp på hans axel. Historiens olika skeden med besvikelse och glädje kommer alltså med. Detaljer finns också, både lådan på hyllan där tandborstarna förvaras, och så koppen i Bobos handen när de är dags att leka kontor.

Dirigenten är med på tre bilder och ett par av bilderna visar upp resan till Bollnäs där farmor gestaltas genom en klänning nerfrad från taket. (Grupp 2, 4)



På samma sätt 'avslöjas' i en andra grupper (3.3 och 3.5) hur det hela gick till, då en frågar hur alla saker kunde komma fram ur gömmorna:

"Hur kom dom fram, var det nån som Yeeeepp!?" säger han som en ljudillustration. [...]

"Jag såg en liten hand så jag tror att dom drog fram dom"  
Årskurs 3, grupp 3

"Det var nån där bakom den där scenen som gav dom muggar och nya tandborstar! [...]"

En flicka lägger till att det var lite konstigt, det kom ut grejer ur tavlan, kläder från kusinerna och mormor, säger en, och undrar också varför det inte var några riktiga personer som var mormor och kusinerna, det skulle varit roligare. Flickan säger att de skulle åka till mormor men pappa Papsen sa att 'Det går inte', men de lekte att de var i Bollnäs. Årskurs 3, grupp 5

Att kommentera det tråkiga i att inte farmor eller kusinerna var skådespelare kan möjligen också förstås som att de önskar en mer 'vanlig' lösning på vad olika roller är på en scen: skådespelare, dansare eller sångare är ju de andra, så kommer några roller utan personer som agerar. I en grupp (2.1) kommer vi in på att det i häftet stod om dem som spelade också, och om den som satt i barnstol och var grävling, men själva ordet 'dirigent' får jag säga och då känner de igen det. En tar direkt fasta på hur scenrummet och kostymer var mönstrade på samma sätt:

"Det var samma mönster överallt [...] Boborna hade också kläder med det där konstiga mönstret" Årskurs 2, grupp 1

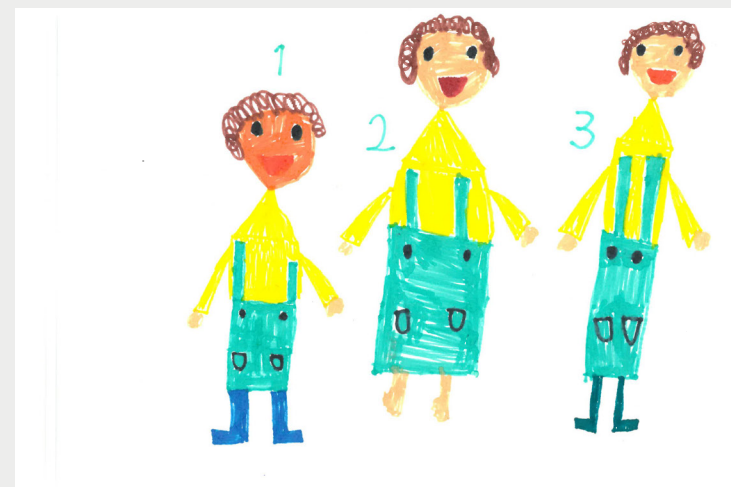
Pojken berättar att i 'boken', eller i häftet, står att en av dem är Bobo 1 och en är Bobo 2 och en Bobo 3. Bobo 3 var utan strumpor, det var hon som dansade. Han vill direkt göra mönstret på sin bild (se bild sida 97):

"Kan jag rita mönstret? [...] Jag tror det såg ut som kompasser eller nått."

Jag får en bild med mönster och tre Bobo-bilder, alla med numre-ringar, vilket nummer varje Bobo har.

"Jag ritar fickor, för Bobo som pratade höll alltid i fickorna så här,

*Nummer på varje Bobo blir viktigt här, liksom fickorna på byxorna. Årskurs 2, grupp 1.*



när hon var nöjd så gjorde hon så här.”

I gruppen resonerar de mycket om kluringarna:

”Det var roligt att det var tre Bobo, en som pratade en som sjöng och en som dansade.”

”Vad tänker ni om det? Varför hade Pija hittat på att det skulle vara tre Bobo tror du?” frågar jag.

”För att det var roligt”

”För en Bobo kunde kanske inte dansa så bra”...

”Nehä?”

”...och en kanske inte kan sjunga opera” [...]

”Jag tror det var så att om en var sjuk eller två då skulle det vara två styckna kvar eller en, men om alla var sjuka då skulle det nog vara stängt och sen skulle det vara, skulle man pröva igen”

Och vidare lite senare:

”Och under den där kartongen, jag tror att det inte var en vanlig kartong för det var jättemånga tandborstar i. Jag tror att det var nån under skåpet, så var det håll där, så gedde dom alla...”

”Jag kommer ihåg hur mycket tandborstar det var, jag räknade och det var 12 styckena, 1, 2, 3, 4. [...] Först alla tre Bobo, sen alla tre Bobo, sen alla tre Bobo och sen alla tre Bobo igen. Fyra gånger tre är lika med 12.”

Årskurs 2, grupp 1 (se bilder nästa uppslag)

Inte bara antalet är klurigt utan även storleken – litenheten – som de vuxna artisterna iscensätter. I en grupp är det barnen som själva börjar fundera på storleken på Bobo:

”Jag vet inte hur dom blev så korta.” konstaterar ett barn.

”Nej, hur blev dom så korta?” under jag.

”Om en är lång så kanske den lagt papper i skorna” föreslår en.

”Jag vet!! Jag vet... du vet dom där modellerna, väggarna och allt det [är stort], då blir de små”.

”Och det är folk som sitter bakom väggen och när dom tog tekopparna som gav dom dom, för jag såg en hand!”

”Jag med!”

”Ja exakt, och kopporna var ju jättestora”, instämmer jag.

”Och dom hade gjort allting så stort att man skulle tro att dom var små”.

”Särskilt fåtöljen!”

Årskurs 2, grupp 5

Vi talar om att de tre Bobosarna var små och hur kan det komma sig:

”De kanske var småväxta” föreslår en.

”Eller tagit en spruta”

En kommer att tänka på att de var många tandborstar med och en fyller på:

”Ja de hade fett många tandborstar” [...]

”Alla [saker] var stora så de skulle se ut som litet barn.” Men sedan undrar de över pappan:

”Om det var så stora saker, varför var pappan inte så stor?” [...]

”Men till exempel fåtöljen var gigantisk”

”Då skulle alla varit jättesmå för pappan” [skulle se stor ut]

Årskurs 3, grupp 1

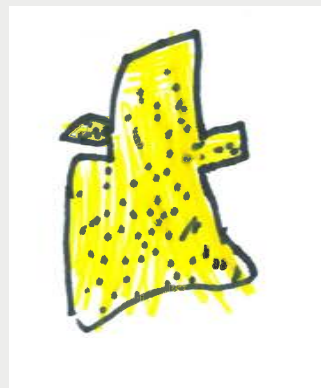
Samtalet visar på hur barnen funderar på att det ju inte riktigt blir genomgående samma förskjutningar i proportioner eftersom pappan i sig är i vanlig storlek vilket gör att Bobo inte blir så mycket mindre i relation till honom som till fåtöljen och tandborstarna och annat på scenen. Sakerna på scen ter sig ju inte så smått för pappan som de ’borde’ men ändå verkar barnen nöjda med att ”Alla [saker] var stora så de [Bobo] skulle se ut som litet barn”. Det blir alltså barnets perspektiv på det stora som prioriteras framför den vuxnas perspektiv som ’normalstort’.

## Narrativa dimensioner

Föga förvånande handlar samtalen om spelet med proportioner och hur det går att förstå och skilja på rollerna som Bobo har och det faktum att apan och pappan är samma sångare. Om Bobo säger flera barn att de har olika uppgifter, eller talanger och några uttalar sig om hur imponerande vig dans-Bobo var. Det finns därigenom en värdering av artisternas kompetenser. Direkt uttryck om artisternas förmågor sorterar, som visats, under den textuella aspekten i barnens narrativ, hur de talar om denna erfarenhet och väljer uttryck (Maybin, 2005).

Om det ’egentligen’ var en Bobo eller tre Bobo tänker barnen olika om och svarar samtidigt olika i en grupp (2.4). När en sammanlänkar dessa båda oförenliga svar i att ”Det var tre barn fast dom låtsades att det var ett barn” överbryggas de båda tolkningarna, vilket kan ses som ett värnande av gruppens relationer. Men detta ifrågasätts i sin tur: ”Men det går ju inte för

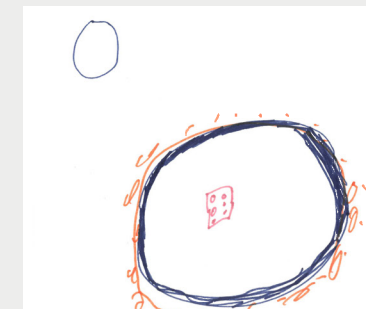
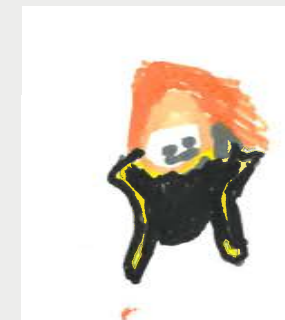




I grupp 1, årskurs 3, rör samtalet mycket proportionerna. Mönstret ges också uppmärksamhet på både det gula tyget och på Kaninens kostym. Se även sidan 13 och 55.

man ser ju alla” – ett faktum som för ett barn omöjliggör att Bobo alls skulle kunna vara bara ett barn. Men lösningen blir sedan avslutningen på den samtalssekvensen; att publiken ska *tro* att det är ett barn fast det är tre. Här accepteras att scenkonsten får utmana det realistiska, och ta ut svängarna med fantasi för att uppnå olika effekter och stämningar. Meningsutbytet kan tolkas vara ett relationsarbete, det Maybin (2005) betecknar den interaktionella aspekten av berättandet barnen emellan och även inför mig som forskare.

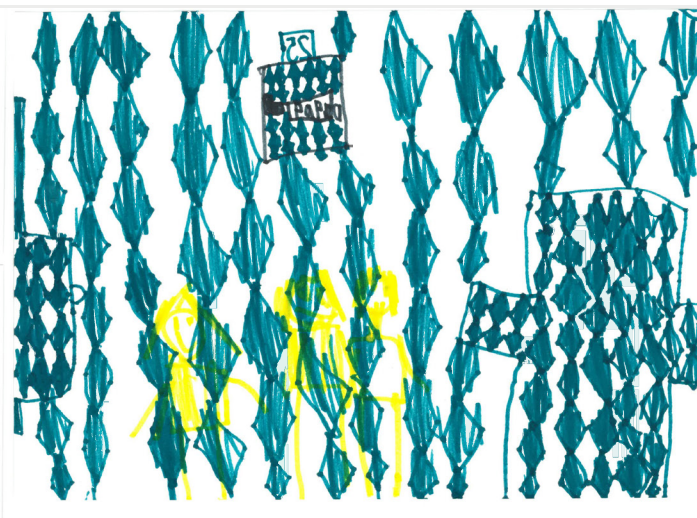
Tankar om proportioner blandas med frågor kring hur saker kommer fram ur olika skåp och lådor. Här kan många ge realistiska förklaringar, då de sett händer som hållit fram sakerna som behövs på scenen. Leken med proportioner väcker också eftertanke och diskussioner. Människorna är små och hur det kommer sig är flera på det klara med, medan andra leker med andra möjliga och lekfulla förklaringar: de var små på riktigt, en spruta mot att bli stora påminner om en variant på krumelurpill. En föreslår papper



I grupp 5, årskurs 2, ritar barnen främst enskilda karaktärer men även den magiska mattan som det kom rök ifrån och som var självlysande finns med.

i skorna, fast då gäller det om en verkar lång istället... Det är ändå något i detta som är knepigt och lite spännande att fundera över, för pappan är ju egentligen inte så stor som han borde för att passa in i fåtöljen till exempel. Om allt skulle varit överensstämmande med idén om proportionerna så konstaterar ett barn att för att pappan skulle varit stor så skulle allt på scenen varit litet. Här tolkar jag inte utsagorna som värderande, det är inte bättre eller sämre att proportionerna inte alltigenom överensstämmer, det är snarare konstateranden som också bekräftar att på scenen så kan det vara fantastiskt, både till innehåll och form. Detta sägs också uttryckligen då några konstaterar att Bobo drömde om månresan, eller att det var Bobos fantasi. När då då är ett helt smörgåsbord med kluriga lösningar, spännande proportioner och rim och ramsor som lockar.

Som Helander (2004) påpekar så är det skillnad mellan yttre och inre trovärdighet och att barn ofta funderar över vad som ter sig verkligt och överkligt. De uppsättningar som till sin helhet rör sig i fantasier och symbolspråk blir inte ifrågasatta på samma sätt som de som har ett yttre realistiskt formspråk men där någonting 'konstigt' bryter av. Vad gäller *När då då* är inramningen ett – på ett sätt – vanligt rum, men som samtidigt inte alls är som vanligt. Barnen i samtalet lockas av varandra att försöka klura ut

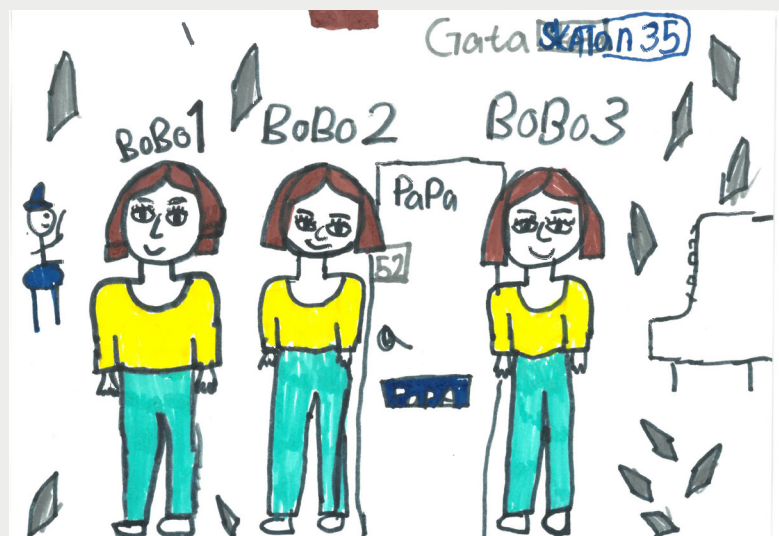


*I den starkt grönmönstrade scenen ovan finns dörren, gatunumret om än spegelvänt skrivet, och fåtöljen och även hyllan till vänster. I gult återges även tre Bobo. (Grupp 2, 7). Se gruppens övriga bilder och bildtext på nästa uppslag.*

hur det hela gått till, och de tycks uppskatta när de 'genomskådar' hur det märkliga egentligen genomförts. Ett barn ovan resonerar högt: "Jag tror också jag vet, men jag vill bara berätta sanningen, var det så att det finns ett hål där och sen så [kom] dom ut därifrån?" (2.6) när vi diskuterar hur alla grejer och personer kunde få plats i skåpen. Det är också flera som söker svar hos övriga barn i gruppen, så att de tillsammans kan diskutera sig fram till lösningarna. Det är särskilt ett barn som verkligen undrar över hur apan och kaninen kunde ha varit i skåpet och då är det flera som stöder den tolkningen som hon själv ger, att skåpet inte hade någon bakre vägg.

Gränsen för vad som är fantasi och vad som är möjligt att göra inne i berättelsen dryftas ibland, särskilt tydlig i den kommentar som ett barn ställer: "Jag vet inte hur dom tänker att dom... så här... tänker att dom ska gå till månen?". Där sätter det osannolika en gräns för vad Bobo rimligen borde kunna föreställa sig. De går dock inte vidare i denna undran då en istället byter ämne till vad som är vitsen med att ha tre Bobo på scenen. Andra tankefigurer för samman lösa trådar så att de samlat fungerar, så som att Bobo är tre utifall att någon skulle bli sjuk för då går det ändå att genomföra föreställningen. Men alla tre kan inte vara sjuka samtidigt för då behöver det skjutas fram och då "skulle man pröva igen" senare (2.1). Det finns här, precis som i förklaringar av berättelsens innehållsliga tematiker i föregående avsnitt (så som skilda föräldrar), fungerande slutsatser som för samman delarna till begripliga kontextualiserade helheter.

Det finns också några barn som passar på att utnyttja sina kunskaper i matematik under samtalen. De rabblar upp antal Bobo, och gatunumret kommer ofta med på bilderna, något jag inte tolkar som en uppvisning av denna kompetens inför mig eller de andra barnen, utan snarare att antalet föremål och antalet gånger de används i föreställningen inbjuder till att använda matematiken på ett roligt sätt. Det är ett av många sätt att spinna vidare på egna erfarenheter och kunskaper. Barnens olika förförståelse och intresse för scenkonst kan alltså både mötas och utmanas, genom att varje barn och barnen tillsammans associerar och kan utveckla sådant som de förundras över. I en annan intervju, den i förskoleklassen som främst rört deras operaworkshop, kommer de också in på besöket till Operan för att se *När då då* (i den klassen deltog inte jag). Här berättar de lite om farmor och kusinerna som varit med som kläder:



Årskurs 2, grupp 7. Vi pratar om vilken som är Bobo 1 och 2. En berättar att han kollade på näsorna, för man kunde se skillnad då. De två bilderna ovan är ritade av ett barn, de tre övriga med Bobo av ett barn och det starka mönstret (föregående uppslag) av ett tredje barn. Här har en tagit fasta på djuren lika mycket som på Bobo. På en bild är de tre Bobo i bakgrunden, och publiken är i bakkant. Kanske är bilden ritad bakifrån, då även fätöljen är långt bort och dörren är nära betraktaren. Tygmönstret i grått påminner om hur allting på scenen och alla kläderna var gjort i samma madrassvarstyg som ett par andra barn ritat på hela sitt papper. Den längst ner ovan har också med dirigenten som här sitter till vänster sett från publikbänkarna.



Årskurs 2, grupp 7. På ett par bilder är trappan upp till dörren förstärkt, det ger ett djup i bilderna. Mattan och musikerna får lika mycket framträdelse på övre bilden som Bobo och gosedjuren får. De föremål som avbildas här är placerade så som de var på scenen, från publiken sett. På ett par bilder återkommer påsen med fotbollen som ju också varit central i berättelsen, om apan alls skulle få spela eller inte och ha det som sitt jobb....



”Det var så här, det var tröjor som hängde, och sen, faktiskt, var det”... [avstannar och funderar]

”Vad gjorde barnen då?” frågar jag.

”Det var inte barn.”

”Nähä, vad gjorde de där gula personerna?” försöker jag anpassa frågan.

”Inte gula”.

”Vad var dom då?” ställer jag nu som öppen fråga.

”Det var som barn typ.”

Förskoleklass, grupp 1

Här blev det viktigt för barnet att röra sig mot frågeområdet med ett kritiskt publikperspektiv på dem som rört sig på scenen; att de faktiskt var vuxna som bara spelade barn.

För att avsluta med en tillbakablick på *När då då* som ett konstnärligt erbjudande till barn i de lägre skolåren så är det förstås ett verk skapat av vuxna för barn (*art for children*, Bresler 1998). Något eget estetiskt skapande ges inte utrymme för inom den här projektdelen men jag vill ändå påstå att arbetet för många verkat inspirerande, lekfullt och tankeväckande. Känslor, relationer, kluringar kring rekvisitan, och rim och ramsor har rymts på mass olika vis, i fantasi och i Bobos eget lekande med djuren. Musiken har varit en av de dimensioner som bär verket, men för barnen verkar det, som noterats, ha varit ordlekarna och scenografin som de i första hand tagit fasta på. Och förstås Bobo-rollerna och proportionerna.

## Skolan som mottagare av kultur

Ovan omfattar materialet hur barn i fokusgruppsamtalen berättar om handlingen, och om iscensättningen. Delprojektet är utformat så att barnen inte själva utövar scenkonst, alltså som i Tamblings (1999) översikt typ I av samverkansformer mellan skolan och operainstitutioner. Det är huvudsakligen ett delprojekt där vuxna iscensätter kultur för barn, men som även involverar barnen inför besöket, i workshopen som ger en förförståelse för både den berättelse som utspelas på scenen. I Tamblings slutsatser ger samtliga typer av samverkan olika erfarenheter för barnen, men i de som pågår längre, och involverar barnen mer i processen, ges också barnen större möjlighet att

verkligen få upp ett intresse för konstformen. Det hindrar inte att barn även i mer tillfälliga möten med scenkonsten också kan bli stimulerade och fångas av detta. Som just ett delprojekt inom det treåriga avtalet mellan skolan och Unga på Operan så ingår detta som en aspekt av många i de aktiviteter som barnen erbjuds.

I och med Unga på Operans återkommande arbete med varje klass så kan workshopen inför *När då då* för barnen ses som både en förlängning och fördjupning på det kunskapsområde som Kungliga Operan företräder. Barnen har redan en förförståelse genom tidigare möten med Operan och här ges tid för både repetition och utveckling. Förutom att erbjuda barnen konstens språk (Feldman, 1970) genom begreppen som hör till sfären opera som scenkonst, så finns genomgående i workshopaktiviteterna inspel av rörelse, röst och turtagning, aspekter som förstås iscensätts i varje operauppsättning, men som också är lika viktiga i skolans kunskapsuppdrag.

Genom *När då då* samlas dessa möjligheter. Barnen får erfa scenkonst med kluriga lösningar i scenrummet, som direkt sporrar till nyfikenhet. Språkliga finurligheter upprepas gärna i de efterföljande fokusgruppsintervjuerna och barnen både inspireras och imponeras av särskilt Dans-Bobos bidrag på scenen. Som nämnts ovan har tidigare forskning tematiserat olika kunskaper som särskilt förknippade med estetiska erbjudanden i undervisning, varav vissa aktualiseras mer än andra då barnen erfar scenkonst och inte själva direkt utövar den. Här menar jag att de delar inom *Studio Thinking* (Hetland, Winner, Veenema, & Sheridan, 2013) eller *Artful Pedagogy* (Scott Shields, Guyotte & Weedo, 2016), som handlar om att se bortom det synliga, och öppenheten för det oväntade, motsägelsefulla och mångtydiga blir särskilt framträdande. Dock kan noteras att skolans lärare inte nämnvärt i det här projektet, så vitt jag tagit del av, har låtit barnen gå vidare med att utforska och tillvarata sådan öppenhet. I linje med det Tambling (1999) konstaterar så blir även här de professionella konstutövande pedagogerna från Unga på Operan gäster i skolan, och samverkar med skolans lärare och pedagoger i låg grad.

Det verkar inte vara så, enligt elevernas utsagor, att skolan nyttjat handledningen från Operans hemsida. I olika grupper frågar jag om de dryftat *När då då*, senare i klassen.

”Har ni gjort ni gjort nått i klassen om föreställningen sen, har ni pratat om den?”

”Ja fröken sa ’vad gjorde ni där då för vi var inte med.’”

Årskurs 2, grupp 7

”Har ni pratat något om opera i klassen, själva musiken, lyssnar ni nått på opera nu för tiden?”

”Nä”

”Pratar ni om teatern då, själva pjäsen nånting?”

”Nä”

Årskurs 2, grupp 2

”Har ni pratat om Bobo-föreställningen efter att ni var där?”

”Nä, vi gör nästan aldrig det, jag vet inte varför.”

Årskurs 3, grupp 2

I handledningen föreslås tre teman att arbeta med: föreställningen, fantasins och lekens kraft samt ”att tala sanning med barn” (s. 5). Under varje tema finns förslag på innehåll att samtala kring, att skapa kring eller att gestalta. Vad gäller dessa förslag så kan sägas att fokusgrupps-intervjuerna tangerar en del områden: att tala om scenrummet, roller, musiken, handlingen, och att få fundera tillsammans kring både det konkreta – hur fungerade egentligen rollbyten och hur var det med alla grejer som kom ut ur eller stoppades ner i lådor i väggen gång på gång – och det berättade, handlingens innehåll och uppbyggnad. Jag har inte i samtalen föreslagit att barnen skulle leka eller gestalta roller eller skapa egna berättelser så som handledningen ger uppslag till. Icke desto mindre har föreställningen i sig erbjudit så många tankar och strofer och intryck att barnen ändå iscensätter delar av dessa under samtalen. I de små grupperna sporrar de varandra, som visats, att komma på hur vissa rim egentligen var, de prövar sina sångröster och några visar hur viga de är, nästan som Dans-Bobo, genom att gå ner i spagat eller split eller stå i brygga. Så som Maybin (2005, s. 73) konstaterade kring sina narrativa analyser visar även dessa intervjuer ”duetter” mellan barnen, i meningen att de sporrar varandra och utvidgar varandras utsagor. Maybin menar att detta främst görs inom flickgrupper respektive inom pojkgrupper, något som jag inte gör någon analys av men som jag vid en tillbakablick inte kan se. Barnen är i lågstadieåldern här och det kan därmed vara en skillnad, samspelet går utöver könade grupper. Maybin menar att barnens samtal

uttrycker vänskap och deras delande av erfarenheter skapar länkar mellan de deltagande. Både individuella bidrag och samskapade bidrag framträder också här i fokusgruppssamtalen, liksom i barnens teckningar. Som noterats finns exempel på hur barngrupperna antingen samskapar en större ’bild’ av olika delasppekter av *När då då*, eller gör snarlika bilder som ligger helt nära varandra och därmed inte blir en gemensam helhet utan istället antar gemensamma särdrag och urval av motiv.

Jag konstaterar att det som barnen gör med Unga på Operan ligger till grund för såväl frågor om fakta – hur funkar det – som för historien, fantasin och fiktionen. Även om vissa klasser och vissa lärare återkommer till både elevernas funderingar och tar fasta på deras kreativa dramatiska idéskapande som mynnar ur mötena med Unga på Operan så skulle det otvetydigt kunna göras betydligt mer. Mötena med eleverna i de smågruppsamtal som organiseras för elever vars vårdnadshavare gett medgivande för forskning, visar att eleverna ofta är intresserade och sugna på att gemensamt fundera och grunna på vad de varit med om. De som inte gets tillstånd för dessa samtal – på vilka sätt får de möjlighet att och fördjupa sina erfarenheter för de specifika delarna inom Unga på Operans projekt? Just frågan om samverkansytan mellan kulturinstitutionen och skolan återkommer jag till i en senare del i rapporten.





De följande illustrationerna är kostym-skisser till *Orlando* vilka användes vid workshopen i årskurs 6. Publicerade med tillstånd från Lena Lindgren.

## Om förarbetet till *Orlando* – ett musikaliskt relationsdrama

Under våren 2019 ska de äldre eleverna i skolan, från sexan upp till nian, få åka till Confidencen, Ulriksdals slottsteater, för att se uppsättningen av *Orlando*. På hemsidan står att det är en fri tolkning av musiken i Händels opera med samma namn. För att eleverna ska få en förståelse för bland annat handlingen så ger Unga på Operan en workshop till dessa årskurser inför besöket. Jag följer årskurs 6 både på workshopen som ges i halvklasser under en tisdag (den 14 maj), på förmiddagen respektive eftermiddagen, och på fredagen samma vecka (den 17 maj) ser jag föreställningen tillsammans med dem.

För tisdagens workshop är det ordnat så att fotografen från Kungliga Operan ska vara med under ett pass, och då endast med elever som gett tillstånd att bli fotograferade. Dessa är därför placerade i eftermiddagsgruppen, som blir färre (13 elever) än de övriga som deltar på förmiddagen (21 elever). Från Unga på Operan kommer Micke och Sara och tar hand om förmiddagsgruppen. Eftersom de ska genomföra en workshop med en annan klass efter lunch så kommer andra pedagoger, Anna och Gustav, till eftermiddagen. Passen planeras för ungefär 1,5 timme men för att inte ändra för mycket på andra schemalagda aktiviteter så blir eftermiddagen lite kortare (70 min.).

I nedanstående rapportering fokuseras inte barnens reception av *Orlando* eftersom fokusgruppssamtal inte har genomförts. Primärt behandlar avsnitten istället förarbetet, men för att ändå se länkarna till föreställningen återges även handlingen och iscensättningen. Det analysen tar fasta på är vilken kunskap som presenteras om opera som scenkonst samt hur denna kunskap kommuniceras genom lekande, eller övningar, i känsloteman. Här återknyter analysen främst till begreppet litteracitet, alltså vad Unga på Operan möjliggör för eleverna att bli förtrogna med inom konstformen, samt vad lärarhandledningen skriver fram som väsentligt efterföljande fördjupningsarbete. Självklart kan ändå samtal om besöken ha förts mellan elever och mellan elever och lärare, men detta finns alltså inte med i den här rapportens presentation. Något efterarbete utifrån lärarhandledningen har inte bedrivits, åtminstone inte något jag tagit del av. Istället blir lärarhandledningen här ett underlag för att undersöka vad som anges som intressanta och relevanta diskussioner i anslutning till dramat *Orlando*.

### Workshop inför *Orlando*, årskurs 6

Här rubricerar jag avsnitten utifrån hur jag tolkat deras respektive huvudfokus inom den längre workshopen, förmiddagsgruppen. Passet kan delas i sju undersektioner vilket i sig visar på den stora variationen under det två lektioner långa passet. Några olikheter gentemot det kortare eftermiddagspasset kommenteras därefter i ett eget avsnitt. Skeenden i klassrummet som inte ingår i själva workshopen noteras också för att markera dem som parallella händelser.

### *I Introduktion och samtal om begrepp och historik*

Stolar står uppställda i en ring i det mycket rymliga klassrummet och Micke och Sara från Unga på Operan sitter bredvid varandra. Micke inleder med att de ska på Confidencen på fredag. Han förklarar att Confidencen ligger på annat ställe än operahuset. Han säger att de redan ju vet mycket om opera, och om operahuset förstås, sedan tidigare. Eleverna fyller i att där sjunger och dansar man – det är inte bara teater. De ska lyssna på delar av musiken till Orlando idag. Är det någon som spelar ett instrument, undrar de vuxna, eller håller på med musik? En elev säger att hon skriver egna låtar. De lyssnar på Nattens drottning från *Trollflöjten* och de som småpratar lite verkar ändå lyssna, det verkar som att de pratar om hur det låter, att hon sjunger på väldigt höga tonhöjder. När musiken tystnat berättar Micke vidare om att det här var en 'aria', en solosång, och det här var en 'sopran' och så går de igenom de olika röstlägena, vilket är en stor poäng idag eftersom *Orlando* först var tänkt att sjungas av en kastrat. De kommer in på när de gjorde Unga Guidar Unga i femman, att det var för dåvarande tvåorna som de visade operahuset. De vet nu att det går åt mycket folk för en uppsättning: för att bygga scener och komma på scenografin, och regissörens uppgifter och flera andra nämns. Micke frågar om de minns vad den kallas som leder orkestern. Med lite eftertanke så kommer en snart på 'dirigent'.

Micke berättar att *Orlando* är en gammal berättelse, den första skrevs för snart 300 år sedan, nu har den gjorts om ganska mycket. En lärare passerar igenom rummet för att hämta något i kontorsutrymmet i klassrummets bakre del. Pjäsen har sedan legat bortglömd ända till 1900-talet. Den som sjunger *Orlando* är nu en tjej, eftersom hon redan har det ljusa röstläget, men på den tiden var det pojkar med ljusa röster som sjöng – 'kastrater' som aldrig kom i målbrottet eftersom man opererade bort testicklarna. "Ohyggligt" kommenterar de vuxna, och ett barn säger "Konstigt".

Perioden som musiken skrevs under kallas 'barocken,' dit hör till exempel Vivaldi, fortsätter de vuxna och undrar om barnen känner igen det namnet, men de svarar nej. Det mest kända Vivaldi har skrivit är *De fyra årstiderna*. Några av barnen känner igen *Vintern* när de får lyssna på ett stycke. "Kan ni några instrument" undrar de vuxna och de pratar lite om olika instrument som de nu hört i *Vintern*. De kommer på fiol, en föreslår piano och ja det är ett sorts piano, svarar Micke, det är 'cembalo'. Någon fortsätter med trombon, men nej inga blås är med här. "Jag gissade bara", säger barnet. Ja, fortsätter Micke, och tillägger att luta fanns med.

En pojke flikar in att han tycker att det är dålig och tråkig musik. Micke undrar: om det hade varit filmmusik – vad hade det varit för sorts film? En säger "Dramatisk" och absolut, det håller Micke med om. En tjej till ska vara med i gruppen och kommer in nu. Redan har två elever till anslutit till cirkeln efter att lektionen startat. En lärare går igen igenom rummet för att hämta något i hurtsarna längre bak.

### *II Om scenen Confidencen och den specifika uppsättningen*

Sara tar nu över, och visar inplastade foton, först Confidencens interiör, och hon berättar att den ligger vid slottet i Ulriksdal. Hon tar fram även andra bilder, skisser på de olika rollfigurernas kostymer. Hon säger att Gustav III kan ni ju, det var under hans tid som den här teatern byggdes men sedan glömdes den bort, och blev stall ett tag. Sedan var det stängt fram tills dess operasångerska Kerstin Dellert på 1970-talet kom på att gå och titta in och se vad det var där inne. Hon tiggde ihop pengar för att kunna renovera och ordna allt. De vuxna berättar att allt därinne är som förr, tekniken är som då, med kuggjul för att dra i saker på scenen. En undrar om det kan gå sönder men de vuxna säger att det är säkert fastän det är gammaldags.

Uppsättningen av *Orlando* kan delas upp som i fyra årstider: våren inleder, då är det dekor med blommor, för sommaren blir det en ny dekor med regnbåge, hösten blir som krig (de säger det inte nu men det visar sig vara dödsallar) och för vintern är det bart på scenen – då är det väldigt lite 'scenografi'. Förr, berättar de vidare, var föreställningen tre timmar, men nu tar den bara en timme. En som heter Sophie har skrivit texten – 'librettot' – till den vi ska få se, som manus. Och en som heter John har skrivit musiken, han har använt musik från Vivaldi och Händel men också lagt till egen musik.

I den inledande sekvensen görs en återkoppling till kunskap eleverna redan har stött på i tidigare aktiviteter med Unga på Operan. Här blir avsikten att ytterligare förankra dessa kunskaper men även att bygga vidare med nya begrepp. Musikalisk terminologi blir direkt aktualiserad, vilket bekräftar för barnen att de redan vet en hel del. Det som blir nytt är fakta om teaterhuset Confidencen men även om den populära idén att nyttja kastrater, en idé som både är skrämmande och fascinerade, hur var detta möjligt. Det är dock något som de vuxna mer än barnen kommenterar. Att beskriva uppsättningens olika delar i de olika scenerna blir ett första steg att gå närmare in på dramats handling men först ska fler begrepp gås igenom. I nästa lek kring ord blir det ännu tydligare fokus på att terminologin ses som viktigt kunskap,

och här bygger övningen vidare på barnens erfarenheter från en tidigare del av projektet, Unga Guidar Unga.

### III Ordlek

Efter denna uppstart är det dags för nästa del, ett ord-quiz. Sara räknar 1–4 så var och en av eleverna får en siffra så de blir lag om fyra personer vardera. Hon säger att det är en samarbetsövning och de sätter sig i mindre grupper och så får varje lag åtta lappar, fyra med frågor och fyra med svar. Strax framgår att de inte stämmer helt då ett svar inte passar i gruppen. De måste höra efter bland de övriga grupperna eftersom en av dessa kommer att ha svaret/frågan som passar så att allt går ihop till slut. De delar upp lite mellan sig i den grupp jag sitter med, så att var och en får en fråga att läsa och så ser de snart om de har svaret inom gruppen eller ej. Här saknas svaret på vad en 'sufflös' gör, men snart har de hittat lappen med svaret i en intillsittande grupp.

När de bytt klart återgår de till stora ringen och i tur och ordning får de läsa upp högt den fråga som de har i handen och också säga svaret, så att alla tar del av samtliga frågor och svar. 'Koloratur' är ett svårt ord som de inte gått igenom under det inledande samtalet, vilken möjligen var tänkt. Men 'dirigent' kan de nu, och 'barock' vet de att det hör till 1600- och 1700-talen. 'Kompositör' är den som komponerar sägs det, men vad gör man då då? När de sagt att det är den som skriver musik så kan flera räkna upp vår tids artister som själva skriver musik: Ariana Grande, Britney Spears, Justin Bieber, Beyonce, Ed Sheeran, Lady Gaga... "Kan ni några gamla då?" undrar Micke. Någon kan Mozart och en säger Beethoven, och Abba räknas också upp i den kategorin.

Och så förklarar de vuxna igen det om kastrat, att den mannen har kvar sitt ljusa pojkröstläge. En frågar om de inte har mikrofon på scenen, och det stämmer att de inte använder det, det är något som de minns från delprojektet Unga Guidar Unga. De talar vidare om opera utifrån quiz-orden och övergår igen till vilka röstlägen som finns: bas–baryton–tenor, och sopran–mezzosopran–alt. Nästa ord, 'sufflös', stannar de också upp vid. Den som fått läsa upp ordet berättar att sufflösen läser texten som hjälp och Sara undrar ifall de också kommer ihåg att sufflösen sitter under scenen och tittar upp i luckan mot scenen. Och det minns de: Aha! Det har de ju sett under Unga Guidar Unga, så några har berättat om det för tvåorna! 'Duett' är ett till ord: det är två som sjunger, i två stämmor – eller två instrument kan det vara. "Vad heter det om det är tre?" undrar Micke och en kan trio, men kvartett får Micke säga själv.

Varifrån kommer opera från början, undrar Micke som nu får tysta några som börjar prata rakt ut om något som inte verkar ha med saken att göra. Italien är det någon som säger. Så kommer de in på några till ord från lapparna: 'Aria' och 'libretto' som redan kort nämnts vet de nu. 'Rekvisita' kan de också, att det är det som är med på scenen. 'Scenografi' sägs också. Sedan samlas lapparna ihop.

Hela sekvensen ovan är en begreppsgenomgång men i lite lekfulla former. De behöver involvera varandra i att hitta rätt svar till de fråga-svar-par som inte annars går ihop. Igenkännandet av särskilt sufflösens uppdrag är mycket tydligt, de har alla gått runt i Kungliga Operans olika rum och skrymslen och berättat för yngre elever om både huset och scenkonsten. I övrigt tas huvudsakligen fasta på sångröst vilket förstås grundas i det faktum att rollen *Orlando* ursprungligen skrevs för en kastrat. Nästa punkt är att barnen ska få använda och utpröva sin egen röstkapacitet.

### IV De egna rösterna i en spontan musikberättelse

Ibland kan det vara svårt att höra texten i en opera säger de vuxna, ibland är det på ett annat språk, men *Orlando* är på svenska. Flera kommer att sjunga solo – det ord som du hade, säger Sara till en tjej (jag förundras över att hon minns vem som hade det) men sedan lägger hon till att de inte ska prata så mycket. Micke förklarar hur de ska ta sig till Confidencen och det gör han med sång för att visa att hela historien de ska se framförs just genom sång. Han sjunger

"Ni ska ta [bussnummer] till [tunnelbanestation] ... sen taget till staaan"

Några börjar härma och sjungpratar rätt ut. De tar sedan turer:

"Vill du äta en banan"...

"Yeh"

..."eller ett äpple?"

"Får jag vänta?" sjunger en kille

"Du ska byta buss!" sjungsvavar Micke.

Snart skapas en lång och ganska sammanhållen historia kring ett tema där en tjej kommer bort, hon blir kidnappad från bussturen, en kille tar vid om att han missade bussen, och en tjej återgår till kidnappningen och kring de många bytena som ska göras vid olika hållplatser och om det var bananer eller äpplen de hade med sig...

"Jag försvinner, jag är kidnappad, ska jag ringa polisen", sjunger en tjej med dramatisk röst.



”Nä det har vi inte sagt”, sjunger Micke som för att frammana ytterligare en vändning i historien.

De fortsätter sjungandet kring vad som hände vid tunnelbanespärren. En blev bortlämnad, föräldrarna försvann... Sedan återges hela historien från början genom sång och turtagningar.

Även om inte varje barn gör ett eget inspel i sångleken så involveras många och de ger varandra utrymme, lyssnar in och associerar vidare. De vuxna sporrar och utmanar med nya vändningar som behöver besvaras med nya idéer framförda i sång. På ett sätt knyter sångleken an till barnens egen plats och att de faktiskt ska åka till staden, med buss och tunnelbana, för att gå på opera. Men snart är det istället ett mer äventyrligt skeende som tar vid i berättandet. Önskan att involvera barns levda världar blir ytterligare tydligare uttryckt i nästa sekvens, men då eleverna ännu inte tagit del av föreställningen blir livsfrågorna inte direkt kopplade till rollfigurnas både obehagliga och kärleksfulla relationer, vilket visas i workshopens femte sekvens.

#### *V Operaverkets handling kopplad till nutida ungdomsfrågor*

De ska nu få lyssna på lite musik från *Orlando* och gå igenom handlingen. De talar sedan om hur musiken låter, vilken känsla det är och nu är det rätt uppsluppet i gruppen, flera bubblar och låter. Sara börjar med berättarröst att tala om handlingen och hon visar kostymskisserna lite närmare, hur både Dorinda (i gult) och Angelika (i rosa) blir kärna i en soldat, Medoro, som ligger skadad i första scenen. Under tiden spelar de lite tyst musiken som hör dit, som bakgrund. Orlando (som är rödklädd) blir förälskad i Angelika. Så kommer magikern Zoroastro, som kan tolka tecken. Flera skrattar åt hans kostym, som en nyckelpiga i illgult.

Angelika vill inte alls ha Orlando, istället blir det så att hon och Medoro träffas. Snart förstår Orlando att Medoro egentligen är en fiendesoldat. En elev kommenterar att det är lite som *Skönheten och Odjuret*. Sara svarar ”Jaha, jag vet inte exakt hur du tänkte, men ja, det finns något de kämpar för.” Dorinda blir iallafall ledsen av att Angelika och Medoro blivit ihop och Dorinda berättar detta gråtande för just Orlando. Han som med våld har tagit en hårlock från Angelika, och hon vill inte ha något med honom att göra, mer än hämnas. Hon har bara velat att Orlando ska tillbaka ut i krig igen. Men nu blir han blir tokig, rasande, för att Angelika ljugit för honom. En tjej undrar nu ifall det är en sann historia, men Micke



flikar in att den är påhittad och den har berättats i olika versioner i kanske tusen år, i olika former.

De vuxna ställer frågor till eleverna nu: hur ska man göra ifall man blir kär i samma person som bästa kompis är ihop med? En tjej svarar att det är bäst att backa bort. En kille föreslår att man kan köra sten-sax-påse. Någon fyller på att det är den som är omtyckt av två som måste välja. Micke tänker att det kan vara obehagligt att behålla så mycket känslor inuti sig.

Jag kommer senare att visa hur handledningen föreslår samtal kring sådana frågor som ovan tas upp. Här ges förvisso några exempel men att involvera barnens egna tankar om relationer och kärlek, svartsjuka eller val mynnar inte ut i någon djupare reflektion. De olika förslagen som ges kan tyckas mer eller mindre rimliga men det är ingen som fördjupar eller utmanar barnens svar. Eftersom de inte själva tagit del av handlingen i *Orlando* ännu kan inte fokus sättas på just rollfigurnas förhållanden, och att istället erbjuda barnen att svara utifrån egna erfarenheter förbises av barnen. Vad som ändå visas i sekvensen är att berättelsen de ska få ta del av verkligen är dramatisk och kommer att visa både våld och kyssar. Ännu tydligare framgår den intentionen i nedanstående närläsning av handlingen.

#### VI Närläsning

De ska lyssna på musiken nu och inspelningen är från en repetition så det är bara piano, men på fredag blir det en hel 'ensemble', berättar Micke. De lyssnar och återupprepar sedan delar av texten för att klargöra handlingen genom librettot: vad var det som det gick ut på i till exempel Angelikas sång av kärlek till Medoro; *jag fryser och ryser – hjärtat slår – jag flyger – jag faller*. Eleverna berättar vad de hör i de olika delarna som spelas. Så kommer Orlando hem igen efter kriget. Då undrar han *Var är maten, Var är vinet*, och en tjej berättar att hon hört i texten att han kommer hem som en hjälte – tycker han själv.

Orlando sjunger svirrande med ljus röst. Sara lockar fram ordet från den som hade fått det på lappen men hon får hjälpa till lite på traven: 'koloratur'. Alla utom Zoroastro spelas av tjejer, berättar Micke, även killrollerna. Men Zoroastro har istället jättemörk röst, 'bas'. De lyssnar till ett till stycke av det han sjunger och alla lyssnar. En kille berättar att han hört texten *Alla stjärnor talar*. Det är svårare att höra orden tycker några, så Micke förklarar att Zoroastro kan tyda stjärntecken. Detta följs av en aria av Medoro som är flyktning

i det nya landet. En tjej kommenterar att det lät sorgligt. Medoro sjunger *Jag glömmmer aldrig, vill återvända...* Micke ger ordet till någon som inte sagt så mycket, och undrar Vad hörde du? Men en annan svarar *Jag litar på er*.

#### VII Prova den egna rösten och visa kroppsspråk

De får därefter resa sig och sträcka på sina kroppar och träna balansen på ett ben för att träna magstödet och då behöver alla stå stadigt. De vuxna får be om tystnad nu igen, för nu blev det mer uppsluppet och okoncentrerat fnitter. De ska stöta fram "S-S-S", och de flesta gör men inte alla hänger på. Micke sjunger "Vill du ha glass?" och en elev svarar. De flesta, utom några elever som ännu fnittrar, provar olika röstlägen. Micke säger för en gångs skull "Schyyyy". Skolans pedagog säger också till, hon har varit med lite till och från i cirkeln men ibland gått iväg och gjort annat med den andra halvklassen.

De ska avsluta med en lek där några ska gissa vilka känslor som andra visar genom ansiktsuttryck. De ska komma fram fyra och fyra och känslorna kan vara till exempel avvisande/undvikande, intresserad, eller avundsjuk. Det är känslor som finns med i *Orlandos* intrig. De uppmanas av Sara att vända sig framåt till alla oss som tittar på, så att golvet blir som en scen. Några bänkar får föreställa skåp i en skolkorridor där de ska kunna hämta saker och mötas. Tre tjejer och en kille går upp som första grupp. Vi som tittar uppmanas att se efter ordentligt vad det är för relationer de har nu när de hänger där i korridoren, vid skåpen. "Kul att ses efter sommaren", säger Sara som inledningsreplik och de tar vid. En har en hemlighet, en är kär i en och en beundrar en annan och vill vara dess bästa kompis. "Ni väljer själva vem av de andra ni har den känslan gentemot", förtydligar Sara. De spelar upp en liten pjäs, om än med lite fnitter så deras riktning blir rätt svår att urskilja första vändan. Men sedan blir det tydligt och flera i publiken vet precis mot vilken av skådespelarna på scenen som de olika känslorna riktas gentemot. Med några råd till nästa grupp blir även deras känsloriktningar tydliga och publiken kan gissa rätt. Några vill göra ytterligare en vända. Någon får rådet att komma fram tydligare och inte vända sig bort från publiken och då är det ju lättare att se. Därefter är tiden slut och de tackar varandra för idag.

Som framgår är det en väldigt tät och fylld lektion om ungefär 90 minuter som utspelas i årskurs 6. Växlingarna görs mellan fakta, samtal, görande i rörelse. Känslor är ett genomgående tema, som egentligen i varje möte med Unga på Operan. Det egna uppspelet som utgör avslutningen tar fasta



på de känslor som de kommer att möta i föreställningen. Som i många av aktiviteterna i projektet som helhet får barn både gissa på och visa kroppsspråk och förfina sina uttryck. Dessa övningar fångar förstås även tanken att varje barn tar sin plats på scenen, var och en låter andra se och granska ens uttryck, och får träna att stärka sin röst, eller ytterligare förtydliga någon utsaga eller gest. En stor del även i den här workshopen läggs på att barnens röster får höras.

*Orlandos* innehåll med flera allmänmänskliga och existensiella frågor hamnar dock något i bakgrunden och undervisningen om musiktermer och även begrepp som har att göra med yrkesroller och scentekniska aspekter (som de spinner vidare på nu efter en god grund utifrån delprojektet Unga Guidar Unga) sätts i förgrunden. De områden som berörs kan förstås som ett inringande av kunskap som Unga på Operan vill delge eleverna för att kunna se och höra tydligare det som finns att se och höra när de väl gått in i salongen. Det är vad jag tidigare valt att beteckna som att sänka tröskeln för att träda in i scenkonsten.

I den andra gruppen är det, som nämnts, andra pedagoger som genomför aktiviteten och det passet blir ganska speciellt då Unga på Operan valt att dokumentera passet genom fotografering.

#### *Eftermiddagsgruppen, utsnitt kring olikheter*

Grupp 2 börjar efter lunch, då har jag träffat fotografen Markus och Unga på Operans Anna och Gustav precis innan i hallen, och vi ställer nu ihop stolarna i en mycket mindre cirkel och pratar om fotograferingen. Det visar sig inte vara samma elever som jag har samtycke från för medverkan i forskning som har gett samtycke för fotografering. Fem av eleverna i den här gruppen har inte lämnat in alls till mig men för fotografering finns ja-svar. Några väljer nu ändå att inte vara med på bild. En säger att ”jo mamma skrev väl på men jag vill ändå inte vara med”. Det är tre elever som inte vill. För att inte ha med dem så placerar de sig så att de sitter samlat invid varandra med ryggen mot fotografen, sedan kan de övriga vara med på bild. I övrigt är det främst den avslutande leken som skiljer sig från den första gruppens. Sista kvarten av passet ska de här göra en övning om känslor.

Nu är det Anna som leder lite uppvärmning av kroppen. Axlar upp och ner och rulla, de ska stå i balett-positioner. De ska få göra en känslostege så de som ska vara med ska stå i två led mot varandra,

men någon går och sätter sig istället. Avsikten är att stå sex elever mittemot sex andra. Så ska en rad visa en känsla som ska förstärkas allt eftersom nästa person tar över. På Operan behöver man ju visa känslorna så starkt, säger Gustav. Det är ju känslornas hus. Och det handlar ju inte om att känna på riktigt utan att visa en känsla med kroppen. En föreslår *kissnödig* som första uppgift. Det går fint. Den första som börjar är bara lite nödig och den som är sist hoppar upp och ner med korslagda ben.

Den andra känslan blir *illamående*. En håller för näsan och hulkar lite och den sista exploderar. Man jobbar ofta med stegen på Operan, förklarar Gustav. Mycket av det som utspelar sig upfattar man ju just genom att se på kroppen, kroppsspråket. En tjej går ut en sväng men kommer strax in igen. Sedan blir det *glad*. Nummer ett i stegen visar måttligt road och den sista i raden kommenterar, men inte så högt, att det här är jättetråkigt. ”Men le bara så blir det ju bra”, säger Gustav men konstaterar också att flera mest fnissar. Men han säger sedan att det gick ju bra ändå! Andra gruppen får göra just uttråkad istället. En vill inte vara den första i ledet så de flyttar om lite och därefter gör de sin känslostege.

Fotograferingen fungerar eftersom de som får och vill vara med på bild står i en rad. De som står i ledet som fotograferas ska vara *irriterade*. Det är nu bara tre som står kvar mitt emot och de gissar rätt. ”Vad vill ni göra för känsla?” undrar Gustav. Två flamsar eller kanske snarare tjafsar lite. De gör *rädd* och de gör det bra och tydligt och den sista ser skräckslagen ut. I raden står nu också Anna och Gustav själva och fyller upp och uppmuntrar: ”Ni har det i er”, säger de, ”ni kan visa massor med känslor!!”

De avslutar i samlad ring, och Anna säger att på Confidencen så är det stolar på ett platt golv så sitt inte i vägen för varandra, de långa kan sitta längre bak. Och låt var och en få sin upplevelse säger hon, även om någon känner att det ”är inget för mig”. Sedan applåderas det som tack för idag, och så är det slut.

Det som är slående i sekvensen är dels de vuxnas engagemang, de låter inte övningarna rinna ut i sanden för att några avviker eller visar sig måttligt roade, dels att fotograferingen pareras väl. Ändå kan frågan ställas på vilka grunder denna dokumentation anses vara så viktig. Nedan kommer den frågan att beröras. Först dock en kommentar kring hur det som erbjuds barnen kan förstås i termer av lek eller övning, samt en kort notering om kunskapsinnehållet i aktiviteterna. Därefter beskrivs det klassen får erfara när eleverna rest till Ulriksdal och Confidencen.

## Pedagogernas val – lekar eller skådespel

Det framkommer att eleverna tar emot erbjudandet i workshopen olika. Att leka med röster och kroppar faller lätt in i elevernas lust och lekfullhet, men inte alltid. Några drar sig undan, några överdriver och manar till överskridanden av leken, några går ut ur rummet under kortare eller längre perioder. Vissa aktiviteter lutar mer åt övningar och vissa blir mer öppna för lekfullhet och frihet i kropp och uttryck. I exemplen ovan finns både och. Inte minst den kommunicerande sången kring hur eleverna ska ta sig från sin ytterstad till annan del av staden för att gå på föreställningen, visar hur lockande det kan vara att få vara med och hitta på, att delta i framskrivandet av en berättelse och genom detta lära känna sin röst och inte minst känna in turtagningen med de andra i gruppen. Det är en form av direkt delaktighet inom ramen för det som den vuxna framlägger som mötesplats: ett sorts sångspel.

Andra övningar blir mer av just övningar, så som när elever ska göra känslotegen och ett antal elever väljer att inte vara med. Vi vet inte när det kommer att bli det ena eller det andra. Även känslotegen skulle kunna bli det lekfulla upptäckandet, som i så många fall när eleverna inte vill sluta, de vill bara ha fler och fler utmaningar att lösa och visa upp för andra att gissa. Några gånger blir det inte så för alla. Det enda vuxna kan göra är att inte ge upp, varje elev ska få möta någon övning eller lek som passar och engagerar. Genom att dessa workshops är återkommande och varierande så kommer chanserna att öka att varje barn i alla fall någon gång, träffas av aktiviteten. Att våga vara kreativ kräver en trygg samvaro med de andra. Därför menar jag att Unga på Operans återkommande besök är generativa på ett annat sätt än mer tillfälliga insatser, även om sådana förstås också kan ge eleverna mycket.

Lek kan inte beställas och avkrävas. Viljan till inträde i leken behöver alltid komma från var och en, men lekens lockelse i sig kan vara det som öppnar den dörren (Janson, 2013).

Vid nästan alla workshopstillfällen som jag besökt har känslotemat fungerat väl, just ifall de kunnat befinna sig inom lekvärlden. Möjligen är detta svårare att iscensätta högre upp i åldrarna, då kan skådespelet – med barnet som scenaktör – istället vara den utmaning som väcker leklust och utprö-

vande. Att spela någon annan, ta en roll, kan för några ungdomar verka mer tilldragande än att gå in med sig själv i lekvärlden. Den fiktiva världen kan istället samskapas genom att delta i scenkonsten. Med begreppet *artistic play* så kan leken här förstås i termer av fantasilek, då i den sorts lek som mynnar i ett konstnärligt skapande (Silvey, 2014).

## Fördjupad förståelse för opera som scenkonst

Att workshopens övningar ger möjligheter till fördjupat och breddat lärande i konstens språk (Feldman, 1970) blir tydligt även när det gäller *Orlando*. Det är en hel begreppsflora som aktualiseras och en del av dem är redan kända sedan Unga Guidar Unga och andra aktiviteter, men en del behöver ändå repeteras. Begreppen sätts in i sina sammanhang i pedagogernas berättelser om både Confidencen, kompositörer, verk och uppsättningen i sig. Med bilderna från scenrummet och kostymskisserna ges inte bara en inblick i vad eleverna ska få vara med om senare samma vecka, utan de får också visualisera arbetet inför uppsättningen. Så som med arbetet kring Unga Guidar Unga är en stor poäng att tillgängliggöra kunskap om både de olika yrkeskompetenserna som behövs i operagenren och själva salongerna.

Mot bakgrund av det Holmberg och Vallberg Roth (2018) beskriver som flerstämmig musikundervisning tydliggörs att workshopen tar upp såväl det sinnliga – det konstorienterade – som det musikvetenskapliga och det hantverksmässiga, om än det sinnliga här inte prioriteras såsom i tidigare pass där musiken varit prioriterad. En tyngdpunktsförskjutning görs här ifrån ett noggrant lyssnande för att få en stämning till ett noggrant lyssnande för att förstå handlingen, för att få en förståelse för en upplevelse som är i framtiden, när de väl åker till Ulriksdal. Praktiken och samtalet kring praktiken blir nu mer tydliga, möjligen också för att barnen förmodas kunna samtala mer och behöva leka mindre. Men de får även leka.

Musiken i sig ges också exempel på, de lyssnar in och hittar både innehållsliga och musikaliska aspekter, som vilka instrument som går att urskilja. Att däremot prata om svek i kärlek och vänskap, eller det svåra i att ensam bära på tunga känslor går trögare. Den gemensamma utgångspunkten ges inte tillräcklig bäring genom närläsningen av handlingen för inlevelse eller intresse i de frågorna.

Den pedagogiska intentionen kan riktas mot olika delar av konstformernas specifika eller gemensamma meningsdimensioner	Musik	Dans	Drama	
	Akustiska aspekter/artikulation		Visuella aspekter/artikulation	
	Emotionella aspekter			
	Kinestetiska/kroppsliga aspekter			
	Existentiella aspekter			
Strukturella dimensioner/grundelement	klangfärg, rytm, tonhöjd, dynamik, tempo, form, m.m.	handling, scenrum, gestaltning, vändpunkt, m.m.		

Tablå 3. De olika konstformernas möjliga meningsdimensioner samt grundelement.

Återigen kan tablå 3 utgöra en utgångspunkt i granskningen av kunskapsinnehållet som framskrivs som viktigt i passet.

Av möjliga meningsdimensioner i musiken och dramat är, som så ofta, det emotionella det centrala temat. Även om detta är förknippat med livsfrågor, det existentiella, så är det inte lätt att verkligen gå på djupet i aspekter av svek och kärlek, hot och våld, tillit och livsval. Balansen hamnar istället mellan det emotionella temat och att arbeta med musikens och dramats grundelement. Som stöd för det visuella används fotot på såväl platsen som kostymer/rollfigurer. Det är att konkret bekantgöra barnen med vad som komma skall.

## Dokumentation med barnen

En mycket speciell dimension i arbetet under workshopen kring *Orlando* är det faktum att Unga på Operans arbete är tänkt att dokumenteras med fotografier. Precis som för forskningen har självklart vårdnadshavarna tillfrågats om medgivande för detta för sina barns del. Att samla barnen som har gett/fått medgivande i en och samma grupp är ett drag med god intention. Men så visar det sig att alla barn ändå inte är intresserade av att vara med på bilderna. Lösningen fungerar väl, att dessa endast fotograferas utan att ansikten syns, genom att de sitter med ryggen åt fotografen.

En kvardröjande fråga gäller ändå ifall det är en så viktig del av Unga på Operans verksamhet att fotografering ska genomföras i ett klassrum där eleverna ska göra vissa uppgifter som kräver såväl inlevelse och kreativitet. Det är inte bara att sitta vid en skolbänk och se ut att studera koncentrerat. I ett annat fall, under projektets avslutande del, har det löst sig på det sättet

att uppgiften i sig har varit att bli fotograferad och endast barn som velat och fått det för sina vårdnadshavare har följt med till operahuset. Det blir då sekundärt vad de egentligen 'presterar', gör eller lär sig. Huvudfrågan är då från början ställd som att det är dokumentation som kommer att ske. Med ett sådant grepp undviks en sammanblandning av olika uppgifter som har helt olika intentioner.

Mot bakgrund av att alla barn ska vara helt informerade om vad varje aktivitet har för avsikter för att fullt ut kunna utöva sin delaktighet, så blir den ovan beskrivna workshopens dubbla syfte i en klassrumssituation väg. Unicef (2001) har i en checklista pekat ut frågan vi alltid ska ställa oss i arbete med barn; "What's the point of it?". Vet barnen här vad själva syftet är? För att barn ska kunna vara verkligt delaktiga konstaterar Unicef att de behöver se värdet, poängen, med övningen eller uppgiften. Ovan har motsvarande fråga lyfts fram i termer av att barn måste kunna förstå "the why of the situation" (Hundeide, 2006, s. 189). Bristande information om situationens avsikter, den pedagogiska intentionen, är förbunden med att barns möjligheter till delaktighet kringskärs.

I fallet ovan utverkade vissa sin rätt att avböja fotografering, viket också kan ses som att de nyttjade sin rätt till medbestämmande kring sitt deltagande. Ändå bör vuxna alltid väga in på vilket sätt som varje övning och iscensättning av en pedagogisk uppgift bäst kan stimulera barns lärande eller samvaro. Alla barn kanske inte heller är så försigkomna som de här eleverna var i den här situationen, där några tillsammans sade nej till fotografering.

## Tillsammans på Confidencen

Fältanteckning maj 2019. Jag väntar på klassen utanför Confidencen i parken. När jag sitter på bänken ute i parken – det är en varm och solig vårdag – så börjar plötsligt musik strömma ut från teaterhuset. Det är delar av den musik som hör till *Orlando* som ljuder. När klassen väl kommer så har det varit rätt stökigt på bussen eller tunnelbanan och en lärare säger åt några elever på skarpen. Det blir sedan en god stunds väntan eftersom de tagit bussen och inte behövt gå från tåget, bussen stannar precis utanför. Det blir en del springlek, några sitter i skuggan på trappan och några i solen. En del står och pysslar med sina telefoner under partytältet som står uppställt.

Det sägs att den här klassen ska gå först in, före de andra båda klasserna och de andra besökarna som har biljetter, och våra elever radar upp sig längst fram vid entrén till byggnaden på lärarens anmodan. När publikvärden, en marskalk med peruk och 1700-talskläder, ska tala så ropar han att alla ska komma närmare. Då blir det mer ett par högar med skolelever runt trappan och så några få andra. Vi blir upplysta om att detta hus är den äldsta teaterscenen i Norden, och att allt därför är ömtåligt. Väggar är målade för hand till exempel. Alla ska göra som på flygplan: ryggsäckar och väskor ska placeras under stolarna så att vi kan utrymma om det behövs, och så förstås inga mobiler på. Han berättar också att föreställningen kommer att vara i 60 minuter så de vet det. Någon frågar: "Är den bra?" Ensemblen är på plats och dirigenten kommer in när vi satt oss. Alla har en överdel med en sorts brynja så att de ser ut lite som gammaldags soldater.

Under föreställningen är de fyra scenerna tydligt iscensatta och scenografin och kostymerna känns igen från workshopen i klassrummet. Handlingen har också klargjorts liksom en del av librettot vilket kan bidra till att eleverna nu följer med i de olika sekvenserna. Vi vet att det är en soldat som ligger skadad i första scenen, vi har en förståelse av att de båda kvinnorna blir rivaler och vi vet att Orlando inte är någon direkt trevlig figur. Redan i första scenen tvingar Orlando på Angelika ett armband, hårdhänt och strax därefter tar han tar med våld en hårlock från henne. Trots allvaret i våldet som utspelar sig mot kvinnan så skrattar flera direkt när Zoroastro kommer in i sin märkliga dräkt och abnormt stora händer.

I andra scenen påstår Orlando att Angelika gett honom sin hårlock men Zoroastro manar honom att se sina handlingar och tygla sina känslor. I vissa andningspauser i musiken så är det några som hostar, kanske är det för att höras, kanske för att passa på i pausen? När musiken blir lite extra stark och kvick är det några som skuttar högt i stolen. Jag uppfattar att de 'spelar upp' att de blir lite överrumplade, eller så vill de bara röra kroppen lite. För att reta Orlando så tjuvar Angelika honom. Han blir i stort sett förförd, hon rör hans kropp utmanande. Flera skrattar då i publiken. Medoro och Angelika kysser varandra intensivt, och hånglar. Publiken ålar sig och många skrattar. I fjärde scenen, med stora dödskalleshögar och kors i vitt och svart, begår Orlando övergrepp på Angelika för att hon lurats att tro att det skulle bli de båda.

"Orlandos ilska förvandlas till vansinne" står i lärarhandledningen och det stämmer. 'Varför har du bedragit mig?' undrar han. 'Du ska straffas'. Det puffas en del bland dem som sitter närmast mig.

Trots allvaret nu så är det många som skrattar när mannen tar stryptag på kvinnan. En skrattar högt. Angelika ska lämna scenen nu, hon får åka upp på ett moln. 'Hej då' säger en elev när Angelika åker upp i vädret. Musiken är så stark att publiken inbjuds till att prata under tiden, och när det stillnar fortsätter de att diskutera ljudligt. Orlando sjunger vidare om hur han ångrar sig, och gör en dab-rörelse. När Orlando gör det så brister många och gapskrattar högt. Magin, om den för några varit där, är bruten. Några härmar den rörelsen i sin publikstol, kanske för att förstärka det som Orlando gjort, och flera fortsätter att skratta. Framför oss sitter ett par killar och en av dem sitter framåtlutad med huvudet, kanske sovande, och pedagogen puttar lite på honom och det gör även hans kompis intill. Jag frågar honom senare på gårdsplanen om han sovit och han svarade ja.

Vi småpratar lite efteråt, alla ska hinna gå på toa. Jag hör mig för lite vad de känner så här direkt efteråt. Flera uppskattar det, att det varit kul. Men de ska snart börja samlas och göra sig klara för hemresa.

## Att skapa magi och bryta den

Berättelsen om *Orlando* omfattar minst sagt laddade delar så som våld mot kvinnan som mannen vill ha, främlingsfientlighet, avundsjuka, ensamhet, men också kärleksscener som är laddade. Köttsliga lustar uttrycks tydligt. Den mest signifikanta, kollektiva, responsen under *Orlando* gäller den rörelse som huvudrollsfiguren gör: en snabb dansrörelse som är de ungas egen, dab. Som Helander (2011) beskrivit att barn härmar skådespelare, så härmar barn i publiken även här rörelser. Flera satt på sina stolar och gjorde snabba dab-rörelser med armarna. Jag antecknar då i blocket att *Magin, om någonsin varit där, är bruten*. Att sångarna själva bryter det sceniska rummets – föreställningens – kontrakt, känns samtidigt befriande och lite snopet: de av oss i publiken som gärna vill vara inne i berättelsen och koppla bort vardagen tappar fästet till fantasin... Men å andra sidan växer också friheten i relation till det föreställda, det är nu lekandet som tar över istället för det 'seriösa' budskapet, de teman som också framskrivs som viktiga enligt lärarhandledningen.

Andra fältnoteringar om att publiken reagerar med skratt gäller magikers abnorma händer, och även hans klädedräkt – en gul nyckelpiga som kunde hämtats ur en prickig utställning av Yayoi Kusama – men även mötet mellan rollerna där de älskande näst intill hånglar. Också våldet skrattar



publiken åt. Jag noterar att skratt inte alltid signalerar roligheter och humor utan även kan ses som reaktion på det svårgripbara, otäcka, det som väcker känslor som inte behöver vara lustfyllda. Helander (2004) beskriver hur hon funnit att barn inte bara skrattar åt ”roliga ordlekar, komiska upprepningar, överraskningsmoment” utan även när tabun överträds, när något är pinsamt eller till och med skrämmande (s. 87). Neuropsykologin har också visat att skratt inte bara skapar och upprätthåller sociala band utan också dämpar negativa känslor.

Understanding the behavioural and neurobiological bases of laughter will mean more than thinking about jokes. It could provide a vital link between human language, relationships, and emotional states. (Scott, Lavan, Chen, McGettigan, 2014, s. 620)

Med andra ord är skratt förlösande inte bara på ett roligt sätt, utan det är också stressreducerande vid jobbiga intryck och upplevelser.

## Barns möte med scenkonst – gemensamma och unika upplevelser

Samlat kring det ovan beskrivna arbetet med att förbereda klasserna inför operabesök kan några iakttagelser och referenser till tidigare forskning göras.

Barn upplever en föreställning såväl individuellt som kollektivt (Ernst, 2016). Att barnen upplever teatern tillsammans och gemensamt visar sig genom att de samtalar med varandra under föreställningen kring det som de ser och funderar över, medan andra har direkt kommunikation med det som händer på scenen med skådespelarna. Det visar sig till exempel genom att ”publiken svarar på frågor som förekommer i föreställningens dialog” (Ernst, 2016, s. 13). Barnen i Ernsts studie är 5-8 år och de äldre eleverna, i årskurs 6, som jag gick med till *Orlando*, hörde jag inte resonera om berättelsen på samma sätt som Ernst redovisar, att de talar om ”[s]pelstil, scenografi, rekvisita, kostym, omfång och den egna upplevelsen” (s. 19). Kring *Orlando* framkommer istället reaktioner som utrop, skratt, fniss, och visst samtal där jag inte uppfattade hela innehållet men som jag tolkar inte hade med själva uppsättningen att göra då de eleverna tycktes rikta sin uppmärksamhet mot sina egna relationer sinsemellan, eller – lika möjligt – mot sina och sina klasskamraters reaktioner på det som tilldrar sig på scenen.

En publiks reaktioner är mångtydiga. Så även här. Även om en stökig del av publiken överröstar en tyst eller koncentrerad del, så vore det väl tilltaget att beteckna besökarna som stökiga, och det prat och skratt och utrop som några ger uttryck för behöver inte kategoriseras som distans mot föreställningens sociala kontrakt (Ernst, 2016; Helander, 2004, 2011). Anna Lund (2008) tar i sin studie om mötet mellan skådespelare och ung publik, upp att det ”sociala kontraktet” både kan utebli och lyckas. En ungdomspublik ses av vuxna skådespelare som antingen koncentrerad, stökig eller tyst (s. 58ff). Koncentrerad publik, enligt skådespelarna, förstår och reagerar ”rätt” och gör skådespelarna glada, medan en stökig publik distanserar sig från teaterns budskap: om elever ger uttryck för att något är tråkigt gör det skådespelarna besvikna. En tyst avvaktande publik som liksom inväntar det som händer, gör skådespelarnas uppgift svår och krävande då det kan upplevs som brist på engagemang. Helander (2004) lyfter dock fram svårigheterna med vuxnas tolkningar av barns reaktioner. Att barn tycks okoncentrerade behöver inte innebära distansering, utan kan även tyda på att de berörs. Hon ger ett exempel: skådespelare uppfattade de ljudliga klasserna som ointresserade och de tysta som mer intresserade medan det i efterföljande samtal framkom att det varit tvärtom (s. 87). Ernst (2016) beskriver, också med en hänvisning till Helander, att barn ofta ger direkta kommentarer till det som utspelar sig:

Medan vi vuxna ofta väntar med att ge uttryck för vad vi tänker till senare, när vi lämnar salongen, så är barn impulsiva och säger vad de tycker direkt (Ernst, 2016, s. 17).

En pratig publik kan alltså tolkas som ofokuserad, fastän den istället upplever, och kommunicerar kring, de teman som föreställningen aktualiserar.

Lund (2008) har beskrivit barns tolkningar av teater som beroende av deras egen ’verklighet’. På motsvarande sätt intresserar sig Helander (2011) för barns ’erfarenhetsvärldar’ utifrån vilka ”[b]arnen i publiken konstruerar innebörder och skapar mening” (Helander, 2011, s. 81-82). Vuxnas tolkningar av barns synliga reaktioner kan vara rena missbedömningar (s. 84) av barnens upplevelser.

Det är naturligtvis omöjligt att helt kunna tolka de små barnens reaktioner, det enda man kan vara säker på är att varje enskilt barns upplevelse är personlig och unik! (Helander, 2011, s. 95-96)

För den som strävar efter kunskap om hur barn erfar en föreställning kan samtal med barn, liksom barns bilder om verket, ge ingångar till deras olika förståelser och mångfaldiga meningsskapande.

En viktig poäng i Helanders artikel (2004) är att när barn sätts i en elevposition så har barnet också ett förhållningssätt till förståelse som skolmässigt: de vet att vuxna tycker att innehållet i något ska 'förstås', och den elev som gör det har, så att säga, lyckats klura ut uppgiften. Här finns också en tanke, som givetvis barnen i sin elevroll uppfattar, om att det är nyttigt att tillägna sig denna eftersträvansvärda förståelse: en viss upplevelse antas vara rätt och en annan är fel (Helander 2004, s. 96). Qvarsell (1988, s. 51), beskriver också hon hur barn associerar skola till att "lära, att andra bestämmer och förklarar och att vara tvingad", detta till skillnad från fritiden där de leker, har kamrater och kan "välja fritt själva". Det är knappast förvånande att undervisningskultur särskiljs från fritidskultur, som också kan betecknas 'kamratkultur' som Janson utvecklat i sin forskning om delaktighet och som jag själv använt i studier kring elevers demokratiarbete (Janson, 2013; även i Aspán, 2009). Frågan är bara vilka villkor som bäst gynnar barnets lärande – eller 'kunskapsbildning' för att betona lärandets konstruktivistiska aspekter. Detta avser en kunskapssyn där kunskap inte direkt överförs från en (vuxen) person till en annan person (elev), utan där lärande är processer varigenom den lärande modifierar sina redan etablerade kunskaper genom att ta del av och möta andras kunskaper eller i möte med omvärlden. Detta kopplar tydligt till synen på lärande som dialogiskt, där vi ingår i ständig kommunikation med omvärlden. Kommunikationen kan, som vi sett, ske på en mängd vis, kring eller utifrån en konstupplevelse, ovan exemplifierat med scenkonst. Gärdenfors (2010) betonar vikten av att lära genom berättelser, då i betydelsen att kunna förstå meningen i exempelvis fakta. Fakta utan sammanhang blir betydelselösa. Hans tanke om 'att förstå' är att det innebär att kunna se mönster. Det inbegriper att kunna förstå omvärlden men även sig själv; "Förmågan att konstruera ett jag verkar förutsätta en förmåga att kunna skapa en berättelse" (s. 211). Att berätta blir att ordna världen, och Gärdenfors menar att förmågan att kunna se mönster i en kunskapsdomän gynnar möjligheten att kunna tolka uttryck inom andra domäner. Detta motsvarar i viss mån det som tidigare tagits upp i temer *Studio Thinking*, att observera, visualisera, reflektera och uttrycka sina tankar (Hetland m.fl.,

2013) och därigenom kunna upptäcka nya mönster.

I exemplen ovan, både om *När då då* och *Orlando*, spelar det förstås stor roll för barnen att de får besöka föreställningarna efter att de behandlat såväl innehåll som form i klassrummet innan. Att det är skolan som möjliggör detta erbjudande sätter alltså det hela i en undervisningskontext, eller undervisningskultur. Men, vilket visats, så behöver det inte betyda att upplevelsen ramas in av pedagogiska imperativ, i meningen instrumentalisering, en förväntan på någon 'korrekt' förståelse av föreställningen. Att pedagogerna har egna konstnärliga professioner har sannolikt också betydelse för ett fjärmande ifrån det strikt traditionellt skolmässiga, och pedagogiken bär i sig här den öppna och nyfikna hållningen gentemot vad barnen redan vet och vad som kan bli lustfullt lärande vidare, inte minst genom berättande. Den ständiga blandningen mellan fakta om musik, historik, scenkonstens många dimensioner, och det lekfulla – så som undersökandet av den egna rösten eller kroppsspråk – är väl anpassat så att varje barn ska kunna hitta något i det hela som intresserar, utmanar eller roar.

De olika aktiviteterna relaterar alltså sammantaget till de olika dimensionerna av barnkultur, där den första är den mest framträdande i den här delrapporten; kultur skapad *för* barn, uppsättningarna med dess konstnärliga ambitioner. Men även kultur skapad *med* barn framträder, när barnen inbjuds till sångspel, samt till lekar och tolkningar av materialet för handen. De båda sista dimensionerna, kultur skapad *av* barn liksom kultur *bland* barn, kan relateras till de öppna lekfulla delarna av workshoptillfällena om än inte utan vuxnas närvaro. Även i fokusgruppsamtalen görs ett sorts efterarbete, som medger barns fortsatta reflektioner kring scenkonstens form och innehåll, som noterades inledningsvis, "då barn utbyter intressen, under aktiviteter i samhandling" (se ovan sidan 18). Detta lekande arbete har dock hela tiden en strävan att knyta an till kulturen för barn, huvudpöingen i Unga på Operans delprojekt att ta del av en hel operaföreställning.

## Möjligheter att lära, före, under, efter

De båda projektdelar som här rapporteras har det gemensamt att de inbegriper att ta del av föreställningar (huvudfasen) producerade för just barn och skolklasser med besök på operans egna hemmaplaner, men också uppstartande arbete i elevernas klassrum (förberedelsefasen). Några av de yngre barnen har uttryckt en förhoppning eller undran under workshops ifall operans pedagoger möter upp och är med under föreställningen i staden. Sådana frågor tolkar jag som uttryck för två olika saker; dels att eleverna uppskattar pedagogen från operan och gärna vill ses igen, dels att det kan skönjas en viss oro i att inte ha denna institutionstillhöriga person med sig vid besöket. Länken från klassrummet till salongen skulle kunna bekräftas och 'tryggas' genom ett sådant återseende och mottagande.

Det som skulle kunna utgöra grund för en fortsättning, en utlöpare av aktiviteten, är det material som lärarhandledningarna föreslår och som finns tillgängliga på Operans hemsida för såväl *När då då* som *Orlando*. Det är inte ju bara själva den sceniska uppsättningen för barn och unga, utan också i exempelvis lärarhandledningar, som idéer om den goda föreställningen kan skönjas, då i termer av vad vuxna menar vara viktiga teman att diskutera, vad som alltså utgör utvecklande och utmanande innehållsområden som elever kan (och kanske anses behöva) arbeta med. Det är ju vanligen vuxna som sjösätter scenkonst för barn från början till slut, något som Helander (2011) också konstaterat. Hon menar att barnteatern görs på "vuxenvärldens villkor" (s. 81). Vuxna är, förstås, också de som föreslår riktningen inom handledningsarbetet.

Handledningen som är utformad för arbete med *Orlando* är skriven med utgångspunkt i att eleverna redan sett verket. Förslagen är då, bland andra, att samtala om handlingen, om vilka känslor som väckts, om karaktärerna och om något särskilt "fastnade" hos eleven (s. 5). Innehållsligt aktualiserar handledningen olika känsloregister och relationella positioner:

- vrede & rättvisa
- kärlek & passion
- makt & relationer
- vänskap & svek

Även om den ovan beskrivna workshopen alltså är förberedande och inte utgör efterarbete så tas något av detta ändå upp i samtalen, särskilt om två personer är förälskade i samma person, hur går det att lösa. Här ger barnen ovan olika förslag, dock generar inte frågan några mer djuplodande reflektioner, vilket möjligen kunde förenklas med en gemensam erfarenhet av att redan ha sett föreställningen.

Handledningen för *När då då* refererades kort i anslutning till den fältstudien ovan. En del som Unga på Operan tar upp i den förberedande workshopen är hur vuxna lovar saker, kanske ljuger om att något ska bli av, men sedan blir det inget av med det hela. Utgångspunkten relateras då i workshopen mer till bilderboken *Bidde det då*, än till scenens *När då då*. Övriga aspekter som tas fram i handledningen, som teman är att arbeta vidare med, är scenrummet, handlingen, vad pjäsen väckte för känslor, vilket förstås behöver göras efteråt. Andra sätt att arbeta är inte så starkt kopplade till själva föreställningen utan till känsloutryck eller berättande ur egen fantasi. Känslor kom att bli ett givet tema under Saras förberedande workshop. Att nyttja besöket till *När då då* för barns eget historieberättande har dock, så vitt känt, inte tagits tillvara av skolan själv.

I Riksteaterns handledning för förskolors och skolors besök på teater- och dansföreställningar (2016) *Att öppna nya världar* beskriver Karin Helander och Camilla Ljungdahl olika förhållningsätt till för- och efterarbete.

Barnpubliken vet att de "bör" lära sig något på teatern och får ibland skoluppgifter att göra i samband med teaterbesöket – något som gärna kan undvikas eftersom det kan blockera möjligheten till en konstnärlig upplevelse. (Helander, 2016, s. 14)

Det medför dock inte att barnen inte kan mötas kring sin upplevelse, och "förlänga upplevelsen genom olika verktyg" skriver Ljungdahl i sitt bidrag till skriften (2016, s. 36). Istället gäller att läraren går in i ett möte utan att inta en expertroll som den som vet vad som varit viktigt eller riktigt. Läraren kan initiera diskussioner och reflektioner utan att förmedla något facit; "Svåra frågor har inga enkla svar, men är utmärkta för avstamp för diskussion" konstaterar Helander (s. 7). I häftet citeras Jan Thavenius som beskriver skillnaden mellan traditionell undervisning och konstens öppna förhållningssätt:

Till skillnad från skolboksvetandet släpper konsten fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga i våra kunskaper. Konsten har plats för känslor och stämningar, det personliga och subjektiva, för konflikter och dilemman. Konsten berättar gärna konkret och sinnligt och visar i stället för att argumentera, frågar hellre än ger bestämda svar. (Jan Thavenius, 2004, citerad i Helander, 2016, s. 5)

Den idén liknar den som framlagts av Jonathan Rozenkrantz och Marta Mund (2014) där både lärare och elever går in som noviser, i det att ingen av dem har färdiga svar utan att det istället handlar om en tolkande process, att förstå sig själv och/i omvärlden. Författarna kan, med sitt gemensamma bidrag till antologin *Konst och lärande*, sägas följa upp både åskådarens roll och rådgivningsidén, då med fokus på de diskurser som hör till dagens lärarhandledningar. De vill undersöka ett icke traditionellt sätt att se relationen mellan läraren och eleven, i det att de båda kan lära något nytt. Precis som varje annan lärandeprocess menar författarna att positionen att vara åskådande är även det en ”kreativ aktivitet” (s. 417). Därmed kan det inte heller på förhand bestämmas vad det är för något som eleven – eller läraren – kommer att lära sig. För lärarhandledningarna skulle därför den största poängen vara att ställa de öppna frågorna om hur åskådarna, utifrån vad de tagit del av, förstår sin plats i världen.

Liknande betoning på publikens kreativitet går att finna i dirigenten och författaren Leon Botsteins artikel *Listening through Reading: Musical Literacy and the Concert Audience* (1992). Att vara publik är inte alls en passiv handling. Med en historisk tillbakablick beskrivs i artikeln hur idén om skrivna guider för konst-, konsert- och kulturbesökare växte fram. Fyra typer av texter specifikt för musik framträdde under det sena 1800-talet; guider för konsertpublik; instruktionsböcker för självstudier i hur instrument trakteras och musikteori; berättelser om musik, samt; programblad för publiken att läsa under en konsert. Botstein (1992) liknar sådana programblad vid turistguider eller reselitteratur, intressanta inte bara för dem som besöker de olika beskrivna resmålen. Även Wojnar (1970) tar upp det nya ’behovet’ av hur åhörare och åskådare skulle skolas in under 1800-talet. Rådgivning om hur olika uppsättningar var tänkta att förstås och tolkas blev en industri: ”Teaching people to ’understand’ art seemed to be necessary” (s. 59), där de invigda kunde förevisa de olärda hur de borde uppleva och förstå. Men,

skriver hon, musik med sin i sig mer direkta emotionella sida sågs inte lika lämpad för handböcker som den visuella konsten, som alltså ansågs mer passande för läromedel.

Mot bakgrund av dessa tecknade linjer kan skolprojektet som helhet förstås gentemot både en betoning på det egna konstutövandet och på det ’kultiverande’ – att kunna äga begreppsapparaten för genren. I skolprojekt finns båda dessa delar som erbjudanden till den specifika skolan. I just denna del av projektet ligger dock fokus på det senare, det barnen lär sig genom att vara betraktare, åhörare – men alltså inte passiva, utan ständigt tolkande.

Även om det alltså inte skett något efterarbete i klasserna utifrån lärarhandledningarna i arbetet med Unga på Operans föreställningar, så menar jag att det är intressant att se närmare på vad det är i skolprojektet som ses som viktiga kunskaper för barnen att ta till sig, och hur detta görs. Vad är det som deras ’guidande’, instruktiva och ibland utforskande förarbeten i workshops inför operabesöken lyfter fram? Rummen, både skolans klassrum liksom själva scenrummen och vad som händer där och runt omkring dessa, ramar in barnens upplevelser. En mängd positioner erbjuds och förhandlas under detta delprojekt. Vad är det att vara publik, åhörare, elev, barn, och kanske också en möjlig självständig kulturkonsument så småningom? Vad är det barnen i just de här exemplen får lära sig att ’läsa’ i och genom scenkonsten?

Svaret på det i den här rapporten är scenkonsten som även det ett sätt att ingå i kommunikation med omvärlden på nya sätt, även då barnet alltså inte skapar på eller för egen hand. Att observera, och att reflektera liksom att se bortom det synliga kan då betonas ytterligare utifrån aspekterna beskrivna i lärande, exempelvis som i *Studio Thinking* (Hetland, m.fl., 2013), liksom i konstnärlig pedagogik (”*artful pedagogy*”, i Scott Shields m.fl., 2016), varav att observera och reflektera, att föreställa sig – leva sig in i olika sätt att vara i världen – framträder tydligt.

För att inte fastna i bearbetning som läxform, där barnens ’förståelse’ kontrolleras, föreslår Helander (2016) för ung publik att var och en får fundera en stund vad de först minns, och när var och en delger vad de tänker på så kan olika perspektiv på föreställningen komma fram; ”olika tolkningar och synpunkter på centrala scener, teman och aspekter” (s. 25). Med koppling till skolans uppdrag utifrån läroplanen menar Helander att:



Teaterföreställningar och teatersamtal ger möjlighet till att fundera över värden och värderingar, historiska och etiska perspektiv, kulturell mångfald samt att utveckla en konstruktivt kritisk förmåga och förståelse för en komplicerad samtid. (Helander, 2016, s. 27)

Med den potential som alltså en scenkonstupplevelse kan innebära i fråga om att undersöka olika aspekter, kan det tyckas förvånande att inte skolan tar dessa tillfällen i akt i högre utsträckning. Men: samverkan liksom förändringar av rådande synsätt kring skolans kunskapsuppdrag och undervisningsmetoder har många gånger visat sig vara minst sagt en utmaning.

## Del 5. Samverkan för undervisning i och om konst



*Bilden på nästa sida visar det tillfälle klassen fick prova kostymer på Kungliga Operan och är ritad av en elev i årskurs 2, grupp 1.*

## Studier om professionella artister i samverkan med skola

Jag kommer nedan att relatera till några studier som dels belyser på vilka sätt samverkan genomförs, dels kring vad projekt har erbjudit undervisning och hur dessa erbjudanden har ansetts kunna bidra till skolans sociala klimat och/eller till elevernas kunskapsbildning. Rena Upitis (2006) är en av de forskare som diskuterar avsaknad av forskning kring de ansatser som görs där lärare arbetar tillsammans med konstnärer i skolan. Upitis (2006) själv framlägger en amerikansk metastudie där ett antal samverkansprojekt mellan konstnärer och skolor granskats. Kategorierna kan liknas vid ett spektrum, från 1) då konstnärerna genomför framträdanden och inte involverar åskådare i aktiviteten; 2) konstnärerna involverar publiken inför eller efter ett framförande i diskussioner, ibland tillsammans med lärare; samt 3) konstnärerna samverkar med skolan som helhet i genomförande av läroplansmålen, något som kan vara problematiskt mot bakgrund av svårigheter att planera gemensamt. Det har även visat sig att konstnärer och skolanställda kan ha olika uppfattningar av vad verksamhetens mål egentligen är, vilket kan hindra generativa lärandeprocesser.

I Upitis (2006) resultatredovisning av konstnärers och lärares uppfattningar av längre samverkansprojekt konstateras å andra sidan en samsyn kring värdet av estetiska kunskapsprocesser i skolan: båda parter menade att "the arts helped children understand concepts, both those that were arts-related and those that came from other disciplines" (s. 59). Att estetiska lärandeprocesser involverar så kallat kroppsligt lärande ses som en möjlig bidragande faktor till förändrat och förhöjt lärande. Förkroppsligad kunskap avser inte att enbart fånga det kroppen kan (som att cykla) utan också den kunskap som kan uttryckas genom kroppen (Craig m.fl., 2018). Upitis (2006) hänvisar till antologin *Knowing Bodies, Moving Minds* (Bresler, red. 2004) som visat att förkroppsligad kunskap ("embodied knowledge") mynnar ut i ett annat, djupgående lärande som också består över tid. Liora Bresler (2004), med forskning kring undervisning och konst som ett huvudintresse, tar i sitt kapitel upp särskilt dans i skola. Hon konstaterar att lärare utan egen dansutbildning visst kan möjliggöra estetiska upplevelser och lärande bland elever, men att avsaknaden av egna gedigna erfarenheter av dans kan

försvåra elevernas utveckling av kroppslig kunskap. Det är alltså inte givet att varje estetisk och kroppsligt orienterad undervisningsansats mynnar ut i lärande. Som Anne Bamford hävdar i sin kända sammanställning från 2006 av estetiska projekt i 170 länder, *The Wow-factor*, så krävs undervisning av god kvalitet för att nå ett fördjupat lärande och engagerande lärandeklimat. Bresler (1998) har också framlagt studier som visar att professionella konstutövare och skolans anställda ser olika på vad som är viktigt i en estetiskt grundad undervisning: medan konstnärerna lade vikt vid konstformens uttryck såg lärarna snarare poängen i att något annat innehåll, så som ferier, årstider eller traditioner, behandlades men via konstnärliga uttryck. Det är inte förvånande att konsten där blir en väg för ett kunskapsinnehåll istället för en kunskapsform i sig.

Claes Ericsson och Monica Lindgren, forskare i musikpedagogik, presenterade 2007 ett projekt där sex skolor arbetat särskilt med kultur och estetik. Avsikten var att både lägga fram en modell för sådant arbete och att skapa samtal och reflektion kring estetiska lärandeprocesser. Resultatet visar sammantaget, efter att inblickar ges in till varje projekt, hur skolornas olika förutsättningar spelat in för hur det blev. Inte minst möjligheten för lärare att gå in och ersätta varandra styrde hur de kunde medverka i fortbildningar. Kärnfrågan handlar om hur skolorna, efter att ha fått inspiration och kunskaper från professionella kulturarbetare, själva kan fortsätta med estetiska processer. De sammanfattar att ifall ett projekt ska lyckas är det starkt beroende av rektors ledning och tydliga prioriteringar och kommunikation kring projektets delar till och mellan berörda parter.

I en nyare text, antologin *Representations of Working in Arts Education: Stories of Learning and Teaching* (Lemon, Garvis & Klopper, 2014), finns ett antal kapitel som beskriver samverkan inom konstnärlig skolundervisning i Australien. Få studier, menar författarna, har behandlat konst i skolan i bred bemärkelse där olika konstformer, så som drama, bildkonst, musik, media och dans, samtidigt tas upp. Med ett stort antal exempel på hur konst varit del av skolors verksamhet vill de visa komplexiteten, och att det är väldigt svårt att beräkna några sorts utfall av insatserna. Icke desto mindre spelar det förstås roll vad barn och unga får vara med om i undervisningen, och författarna betonar vikten av att vuxna bryr sig om vad barnen har för erfarenheter med sig. Vuxna behöver vara medvetna om barns egna världar.

Att därifrån utmana barnen, menar författarna, blir primärt:

The most important partners in arts learning are of course the young people themselves. More than just listening to the voices of young people, truly inspirational arts education programmes provide challenges to young people and lead to changes in knowledge, skills, internal perceptions and attitudes. [...] Children are capable of seeing, experiencing and understanding at a far deeper level than they are sometimes thought to do. (Lemon, m.fl. 2014, s. xii)

I citatet görs en poäng av den undervisandes roll, den vuxnas uppgift att lära känna barnets utgångspunkter eller position för att därutifrån vidga barnets perspektiv, vilket anknyter till det sätt lärande har beskrivits ovan (Johansson, 2011; Alerby & Ferm 2006). Citatet utmanar också en gängse bild av vikten av att lyssna till barn som ett sorts facit kring barns delaktighet och inflytande. Att lyssna är förvisso viktigt, men att *handla* blir en nödvändig förlängning utifrån lyssnandet, då det är i utmaningen och perspektivförskjutningen som lärande sker.

Att olika aktörer inom skola har skilda bilder av vad det innebär att genomföra en god utbildning, och huruvida konstnärliga inslag gynnar denna uppgift, diskuteras i antologins kapitel *Building Capacity and Confidence Through Arts-Based Learning Experiences* (Klopper, 2014). En skolkultur kan utvecklas genom att möta och integrera nya idéer om former för undervisning, där estetiska inslag kan vara en ingång för att stimulera ett kreativt tänkande. Vad gäller samverkansprojekt behöver parterna, för att lyckas åstadkomma det, klargöra vilka förändringar som är önskvärda och på vilken nivå som dessa kan göras. Beroende av på vilken nivå som arbetet initieras blir möjligheterna till förändring olika: risken med att lägga arbetet på systemnivå är att det blir en checklista utan någon direkt förändring inne i klassrummen, då idéarbetet saknar förankring bland dem det gäller. Om istället förändringsarbetet drivs inifrån skolan ges en annan bärkraft och nya förhållningssätt kan åstadkommas också på längre sikt, enligt Klopper (2014).

Det går även att finna en del litteratur om hur operahus bedrivit barn- och ungdomsverksamhet på olika vis, och här vill jag lyfta fram exempel på sådan i samverkan med skola. För svensk del har Malmöoperans barn- och ungdomsverksamhet *Operaverkstan* beskrivits i olika rapporter. I *Opera för*

*nya öron* (Gislén, 2006) kan läsaren ta del av verksamhetens första tre år, inramade av den konstnärliga ledaren Maria Sundqvists perspektiv och visioner. Verksamheten, som startade 2002, sätts in i barnoperans nationella sammanhang och relateras även till bredare utblickar. Gislén menar att verksamhetens samverkan med andra konstnärliga aktörer, så som studenter från Musikhögskolan i Malmö, kan ses som ett sorts forskningsprojekt i ansatsen att till barn och ungas skapa ”nya slags konstnärliga uttryck” (s. 53). Här ses en strävan efter nya lekfulla uttryck men också efter att göra sig tillgänglig på nya sätt. Vad gäller samverkan med skolklasser och lärare så beskrivs det, liknande Kloppers (2014) ansats ovan, som ett arbete som kan stimulera lärare till ”ett lekfullt och undersökande förhållningssätt” (s. 29), där Operaverkstan kan bidra med verktygen. Det gäller då att hos lärarna skapa en ny bild av opera som konstform, att det inte behöver vara svårt. Olika sätt att verka för ökad tillgänglighet skrivs fram, och här finns särskilt ett exempel som kan relateras till det övergripande innehållet i Unga på Operans treåriga projekt. Det som i Malmö betecknas som *Mötesplats Operaverkstan* (för årskurs 4-5 under åren 2005–2006) riktas mot såväl lärare som elever: lärare ges en tvådagarskurs, ett pedagogiskt material och klasserna får, förutom att ta del av föreställningar, gå på besök genom en så kallad bakom-kulisserna-vandring (Gislén, 2006, s. 34). Som helhet i rapporten finns inga elevröster, utan det är intentionerna i verksamheten som dokumenteras och beskrivs med fotografier av de första tre årens uppsättningar. Relaterat till omvärldsblicken menar Gislén att den svenska barnoperan är unik. Svenska scener har utvecklat det konstnärliga uttrycket mot den unga publiken genom, som hon skriver, ett samspel med fria teatergrupper satsning på musikteater under 70- och 80-talen. Från den skandinaviska arenan ges exempel på hur danska, norska och finska operahus har olika riktningar för att nå ung publik, där en prioritering har gjorts på ”hög konstnärlig kvalitet på kulturyttringar för ung publik” (s. 48) snarare än en pedagogisk inriktning på verksamheten. När rapporten skrevs menar Gislén att Finland dock kommit långt med utvecklingen av pedagogiska program.

I rapporten nämner Gislén också att brittiska *The Royal Opera* ända sedan 40-talet riktat sig till unga. Om den verksamhetens pedagogiska avdelning har Pauline Tambling (1999) skrivit en vetenskaplig artikel. Hon har varit ledare för den brittiska organisationen *National Academy for Creative*

☞ *Cultural Skills* som samordnar kreativa företag och organisationer med skolor. Tambling menar att opera är speciellt eftersom så många uttryck samlas gemensamt: både sång, drama, konst och dans. En beskrivning görs av de olika samverkansformer som *The Royal Opera* har genomfört med skolor.<sup>5</sup> Även om opera inte tillhört det som skolor vanligen tar del av, så genomfördes under 1990-talet många projekt (det första projektet som kommenteras i texten genomfördes så tidigt som 1946). Tre fallstudier lyfts fram, vilka kan ses som olika typer av samverkansformer. Dessa blir intressanta som jämförelse med det projekt som den här rapporten framlägger, särskilt eftersom artikeln lyfter fram elevernas erfarenheter:

I) Eleverna tar del av opera men utövar inte själva konstformen: de ser föreställningar och diskuterar vad de upplevt, varefter de sedan själva återskapar en av scenerna som de sett, men i övrigt arbetar de inte kreativt med scenuttryck.

II) Eleverna får utöva och praktisera scenkonst under ledning och överinseende av professionella: en projekttyp där eleverna själva producerar en uppsättning utan att professionella sångare medverkar på scen men musiker och artister arbetar med eleverna både på skoldagar och på helger med produktionen.

III) Eleverna äger produktionen: den tredje typen lägger fokus på att lärare lär sig hålla i helt elevgenomförda uppsättningar.

Artikeln tematiserar erfarenheterna från projekten genom de olika kategorierna av aktiva parter: artisterna, lärarna, eleverna samt en granskning av just gränssnittet mellan lärarna och artisterna, där själva samverkansarenan uppstår ("*arts education projects*", s. 145). Det viktiga är att skapa dialog mellan skolan och de professionella konstutövarna, vilket alltså kan göras i kortare eller längre projekt, som kan omfatta exempelvis konstutövares besök i klassrummet. Vad gäller analysen av elevernas erfarenheter i de olika fallstudierna så framgår att de kortare tillfälliga insatserna (I), där eleverna huvudsakligen utgör åskådare, kan väcka intresse för konstformen hos vissa men att alla inte lätt engageras. Att samverka med professionella konstutövare (II) i en uppsättning som dessutom sträcker sig över tid, engagerar i högre grad. Det kan bero på att eleverna involveras i aktiviteten och att de lär känna artisterna vilket ger lust att både att veta mer om och gå på opera, och

även lust att själva utvecklas inom området. Den tredje kategorin projekt, där lärare efter utbildning samverkar med elever kring en uppsättning utan de professionella konstutövarnas medverkan (III), ger självfallet också olika erfarenheter bland elever och kan göras mer eller mindre avancerat. Eleverna sägs inse att alla olika uppdrag är lika viktiga för slutproduktionen och de drivs av en vilja att inte svika gruppen. Lärare och elever tar tillsammans del av den självklara tvärdisciplinartitet ("*a [...] cross-disciplinary enterprise*", s. 153) som operaprojekt i sig utgör. Operas särart som allkonst kan alltså vara särskilt generativ. I artikeln framgår också skillnader i fokus mellan lärarna och konstutövarna, liknande de som Upitis (2006) funnit. Föga förvånande lägger lärare/pedagoger stor vikt vid undersökandet och processen, medan professionella scenkonstare oftare betonar vikten av det slutliga framförandet av kvalitetskonst. Tambling konstaterar, likt Upitis (2006), att parterna har olika syn på det som görs och också ansvarar för olika uppgifter: lärare har ofta förberett konstutövares besök och då blir det lättare att genomföra aktiviteten. Läraren kan efter besöket också fortsätta sin undervisning utifrån det skapande arbetet som är genomfört. Men Tambling konstaterar även att konstutövarna inte lätt etablerar relationer, varken till lärare eller elever, utan de förblir tillfälliga gäster i skolan.

Trots det svaga samarbetet mellan professionerna kan de olika typerna av erbjudanden alltså ändå erbjuda eleverna nya intressanta erfarenheter, vilket Tambling betecknar som att de blir "*more knowledgeable 'about' opera*" (Tambling, 1999, s. 154). Att vara mer *knowledgable*, mer kunnig, kan förstås som ett annat begrepp för litteracitet, som beskrivits ovan. Oavsett om det är korta möten eller processer över längre tidsperioder finns möjligheter för barnen att bli förtrogna med konstformen.

De resultat som lyfts av Tambling (1999), vad gäller de olika parternas erfarenheter i de olika projekttyperna, kan länkas till Unga på Operans verksamhet på den specifika skolan, inte minst då just samverkan mellan professionella konstutövare och skolans lärare varit eftersökt, dock inte genom fortbildning av lärare och inte genom några större egna scenkonstproduktioner. I det här undersökta projektet har fokus istället riktats mot att varje elev i varje årskurs ska få erfara möten direkt med Unga på Operans egna pedagoger i samhandlande. I materialet i det här studerade skolprojektet har alltså inte klasserna producerat någon hel föreställning men de är,



som visats, med i samskapandet av små dramatiserade sekvenser, vad gäller opera så är det *Trollflöjten* som är mest framträdande, i balett är det en scen ur *Pippi Långstrump*. En skuggspelsteater sattes upp i mindre skala i årkurs 2, för den egna klassen (se Aspán 2020). Annars är det små fantasistycken som skapas.

De rapporter som skrivits kring Unga på Operans tidigare samverkansprojekt (Kungliga Operan, 2015; 2016), samt om det treåriga projekt som den här rapporten behandlar delar av (Kungliga Operan, 2019), berör på flera sätt de intentioner som texterna ovan tagit upp. Några citat från barn som medverkat i olika typer av kreativa workshops visar att de känner sig stolta över att de vågat och att de gjort saker de inte trodde var möjliga:

På genrepet trodde jag inte att jag skulle uppträda, jag var nervös. Men jag gjorde det! Och på föreställningsdagen var det enklare, jag hade redan uppträtt en gång och visste att jag klarar det. (Kungliga Operan, 2015)

Jag trodde inte att jag skulle kunna göra en skulptur av balettdansösen. Men det kunde jag! (Kungliga Operan, 2015)

Jag har lärt mig att prata inför klassen och det är jag väldigt stolt över. (Kungliga Operan, 2016)

En lärarröst kommenterar, ur sitt perspektiv, samverkan:

Jag som lärare fick förtroende för pedagogerna och kunde låta dem arbeta utifrån sina kompetenser. Det blev berikande för mig med deras professionalism. Projektets upplägg var värdefullt och man kunde koppla en del saker till kärnämnen. (Kungliga Operan, 2016)

Här kan noteras att en stor poäng för Unga på Operan är att det ska gå att knyta aktiviteterna till skolans läroplan, allt för att synliggöra relevansen för de lärare som medverkar med sina klasser. Unga på Operans åtagande i projektet specificeras i Avtal:

Projektet innebär att Operans barn- och ungdomsverksamhet (Unga på Operan) under 2017-2019 ges möjlighet att utveckla och implementera ett projekt i [NN]skolan där estetiska läroprocesser integreras med skolans läroplan. (Avtal Kungliga Operan och skolan, 2017, avsnitt 2)

Områdena som materialat i den här rapporten relaterar till – kring pedagogiska samspel och olika kunskapsinnehåll som klasserna presenteras för och deltar i, liksom viljan att möjliggöra sinnliga erfarenheter för eleverna – kan problematiseras ytterligare i relation till de olika möjliga samverkansmöjligheterna. Som visats finns en mängd sätt att etablera samverkansytter mellan skola och kulturinstitutioner. Lärare inom detta långsiktiga projekt har, som framgått, inte varit involverade i någon annan utbildning än det som eleverna tagit del av, så några produktioner eller andra aktiviteter har inte ägt rum parallellt eller i anslutning till Unga på Operans initiativ. Skolans lärare och pedagoger har i rollen som ansvariga vuxna främst varit involverade i planeringen av aktiviteterna inför varje läsår. I övrigt kan de ses som inbjudna deltagare i de olika aktiviteterna, vilket förstås görs på olika sätt.

## Tid och plats som bristvara

Jag har under hand som fältnoteringar framlagts kommenterat att allt inte alltid varit så lätt att genomföra för Unga på Operans pedagoger, då avseende rumsliga och tidsmässiga aspekter. Här finns även frågor att granska vidare om själva mötet mellan skolan och den konstnärliga institutionen som erbjuder sin professionskunskap.

## Promenader i klassrummet

I den här skolan är klassrummen rymliga, och har i direkt anslutning till klassrummet ett eller ett par gruppum ofta med en glasad vägg som binder samman rummen. I vissa fall finns lärares arbetsplatser i ett mindre rum avdelat inne i klassrummet, där de har datorer och förvaring av material. De tillfällen som Unga på Operan har genomfört olika workshops har pedagogerna haft tillgång till klassernas ordinarie klassrum. Undantag är de som genomförs i bildsalen samt en balettworkshop i en liten gymnastiksal, samt ibland i gruppum.

När Unga på Operan tar ett klassrum i anspråk för arbete i halvklass tar vanligen den andra halvklassen och arbetar i ett sådant gruppum. I klassrummen finns också en del förvaring, inte bara elevernas egna lådor eller skåp utan även förvaringsmöbler för material som lärare och pedagoger delar mellan sig. Jag tolkar det som att den här skolan arbetar med öppna dörrar mellan sig, om än avgränsat till varje stadium: personal mot

F-3 arbetar gemensamt i vissa avseenden och personal mot 4–6 gemensamt, och detta tycks gälla främst fritidshemspersonalen som delvis samlar elever från alla klasser i respektive stadium. Det medför att eleverna förstås känner alla pedagoger som de har med att göra under klassrumstid och fritidshemstid. Men det medför också att vuxna ofta passerar genom rummet där undervisning bedrivs. Även om behovet av att hämta material är begripligt och inte alltid kan förutses, så blir det inte sällan ett störande moment för arbetet i klassrummen. Även elever behöver gå in och ut en del, inte minst för toalettbesök. Således är det ofta dörrar som öppnas och stängs, passager av kroppar genom rummet, lådor och dörrar som igen öppnas och stängs, återgång tillbaka till ett annat klassrum dit den vuxna ska.... Det blir en del hejande och vinkande som förvisso är trevligt. Frågan är dock ifall inte arbetet skulle gynnas om de vuxna som hör till just en viss lektion/workshop är där och inte andra.

Att den vuxna som förväntas vara med klassen under Unga på Operans besök också kan behöva lämna rummet för att stötta någon annanstans är förståeligt, men kan också vara källa till oro eller försvåra koncentrationen hos eleverna. Även om Unga på Operans pedagoger har träffat många av eleverna tidigare och i övrigt snabbt etablerat relationer – inte minst genom att flera av dem är obegripligt snabba på att lära sig alla elevers namn – så kan klassens 'egna vuxna' behövas inte bara i rummet utan också i aktiviteten. Signalen från vuxna Det-är-så-här-vi-gör-här ska inte underskattas, alltså att det är viktigt och kan vara roligt att pröva att ta del av de erbjudanden som Unga på Operan kommer med. Att visa intresse för det som sker är grundläggande. Det kan ses som att vi alla delar nyfikenhet inför det vi inte ännu känner men får vara med om, också tillsammans. Detta görs ofta av skolans vuxna, de framträder som rollmodeller för barnen. Men i just det avseendet gör sig inte sällan skolans egna villkor påmind: många anställda är nya i verksamheten – skolans personal är i lägre grad än i övriga kommunala grundskolor i Stockholm fast anställd – och då har de naturligtvis inte blivit introducerade i projektets idéer innan de hamnar mitt i aktiviteterna i rummet.<sup>13</sup> Projektledarens grundplanering redan våren 2017 lade villkoren för de olika årskursernas senare erbjudanden, kom inte att bli lika känd för senare anställd skolpersonal.

Här kan noteras att projektet inte primärt är riktat gentemot lärare utan

valet har varit att varje klass direkt ska få tid med Unga på Operans pedagoger och konstutövare. Med en ansats som mer förbereder de vuxna i skolan skulle möjligen något av ointresset bland skolans vuxna kunnat stävjas, men det är inte alls säkert. Med relativt hög personalomsättning skulle alltför stort fokus på att utbilda personalen i estetiska lärprocesser kunna riskera att arbetet inte skulle gynna eleverna. Förankringen av projektet och vad de olika aktiviteterna bidrar med, inte bara hos skolledning och annan personal, har därför varit en utmaning. Förankring behöver ses som en ständigt pågående del men kan bara göras mot bakgrund av att skolan i sig tydliggör sin medverkan och sitt åtagande för sin personal. I jämförelse med de studier som just granskat samverkan mellan skola och kulturinstitution och som tagits upp tidigare, så är självklart skolledningens legitimering av projekt och informationsflöden helt centrala för att båda parter ska känna sig sedda och få god framförhållning i sin respektive planering (Tambling, 1999; Klopper, 2014).

Projektet som helhet har inte anammats av så många av skolans vuxna. I den enkät som delades ut till samtliga anställda på skolan (även högstadiopersonal) under sista projektterminen ställdes frågor om vad de tagit del av i det treåriga projektet, hur de värderade om deras eget eller elevernas intresse för eller kunskaper om musik, dans eller bild hade ökat, samt ifall projektet på något sätt bidragit till skolans sociala klimat samt bidragit till alternativt stort skolans ordinarie arbete. Det enda giltiga utfallet av enkäten är den låga svarsfrekvensen. Av 70 utdelade enkäter inkom 17 stycken. Av dessa svarade sju att de ej deltagit i projektet, varav två noterar att de varit så nya på skolan. Av de tio anställda som hade medverkat på något sätt skrivs i två frisvar att visst uppföljningsarbete av Unga på Operans workshops gjorts inom ordinarie undervisning: en skriftlig uppgift om en musikstund, en skriftlig uppgift om ett bildprojekt.

Självklart kan frånvaron av enkätsvar tolkas på många sätt, inte minst en allmän enkät-trötthet. Skolpersonal har också stor arbetsbelastning och varje extra insats kan kännas som en pålaga som inte är adekvat för det egna arbetet. En annan ansats till förklaring, till såväl brist på enkätsvar som det ganska svala intresset från flera i skolans personal att agera tillsammans med Unga på Operan under projekttiden, kan vara att se på relationen mellan konstnärliga ämnen och de 'vanliga' skolämnena som skolans personal bär

sitt professionella ansvar för. Frågan om hur konst och skola kan hänga ihop, eller inte gör det, besvaras på olika sätt beroende på olika idéer om begreppens innebörder. Tidigare har jag anfört studier som visat hur skollärare och konstnärer som undervisar ("teaching artists", i Carlisle, 2011) har olika syn på utbildningens grundsyfte. Sådana olika sätt att tänka och tala om något rymmer alltid olika stora portioner av maktrelationer.

Men inte endast de olika idéerna om vad som är av vikt i utbildningens innehåll ljussätter skillnaderna mellan skolan och den konstnärliga institutionen: *hur* arbete med eleverna genomförs är också i vissa avseenden olika. Här ett exempel på hur de rumsliga aspekterna försvårar iscensättandet av ett kreativt ostört delat rum:

#### **Musiklabb åk 4, 10 maj, del 1/3**

I klassrummet för årskurs 4 står alla bänkarna en och en, och varje elevs arbetslåda står på golvet nedanför respektive bänk. Pedagogerna från Unga på Operan diskuterar med läraren vad som skulle fungera bäst – var ska resten av eleverna vara under tiden? När Micke förstår att ena halvan av klassen är tänkt att vara i klassrummet och den andra halvan i grupprummet så inser han direkt att det inte skulle fungera – ljudet mellan rummen skulle störa, och troligtvis skulle gruppen som inte har workshop bli nyfiken och titta in i andra rummet. Så efter en stund blir det sagt att trots att grupprummet är litet så är det ändå det bästa för Unga på Operan. Det stora klassrummet erbjuder för mycket av rörelse och möjliga andra aktiviteter och det blir svårt att hålla samman en grupp på 15-20 elever. Andra halvan behöver då ta ett annat grupprum i anspråk för att inte grupperna ska störa varandra. Klassens eget, spatiösa, klassrum blir alltså tomt under workshopen. Vi bär in ganska många stolar till det lilla rummet, och när halvklassen kommer ser vi att det behövs ännu fler: vi är ju också fem vuxna: externa gäster och två från skolan – musikläraren plus en pedagog på varsin stol lite bakom cirkeln. Micke har valt att ha rullgardinen uppe så det blir ljust och eftersom skolan har lektion ska det nog inte bli något spring på gården utanför fönstret. När en lärare passerar på gården blir det ett avbrott för en del vinkande.

Att få till ett rum där det är möjligt att skärma av så att det blir en känsla av ett eget, ostört rum har ofta varit påtagligt svårt. Skolans arkitektoniska ramar är, som visats, en del av detta, ramar som möjliggör men ibland även försvårar social samvaro för undervisning. Anmärkningsvärt nog finns en

kandidatuppsats i ämnet kulturgeografi om just den här skolan, en uppsats som jämför den här skolans arkitektur med en annan i närområdet (Lång, 2008). Lång menar att byggnaden i sig spelar roll för skolans organisering. Den här skolbyggnaden öppnades så sent som 2007 och är byggd med stora klassrum, vart och ett rymmer fler än 50 elever. Lång har i en intervju med skolans arkitekt Ulf Segerlund och med dåvarande elever fått svar på hur skolan fungerar som socialt rum. De båda jämförda skolorna har "brist på mötesplatser med större avskildhet" (s. 30) skriver hon, och då avseende små elevgrupper som inte kan sitta avskilt, eleverna är ständigt synliga.

Arkitektens strävan efter ljus och sociala ytor med stor flexibilitet, står emot önskan om avskildhet och mer lättavlästa funktioner med färre ljud- och synintryck, alltså begränsad flexibilitet (inte minst för elever med koncentrationssvårigheter). Noterbart är att tio år efter skolans öppnande är intrycket inbjudande rum, det är välstädat och i ordning. Det känns som en modern miljö. Men för att på något sätt begränsa intryck är de glasade partierna ofta täckta med tyger eller med affischer och olika informationsanslag. Exempel på det öppna skolrummets problematiska aspekter framträdde även i framläggningen av konserten som togs upp under Mellanspel. Flexibiliteten i de stora ytorna innebär tydliga svårigheter för ett koncentrerat arbete i mindre eller avgränsade grupper.

#### **Tidens strikta ramar**

Även utmaningen med anpassning till schematiden inom skolans ordinarie verksamhet framgår i flera exempel ovan. Det finns inget anmärkningsvärt i detta, det är en av grundförutsättningarna för samverkan mellan Unga på Operan och skolan, precis som i andra samverkansprojekt. Schemabrytande aktiviteter är svåra så fort en skoldag har inlagda lektioner i någon av de gemensamma salarna (bild, slöjd, idrott o.s.v.) och inte minst behöver tider för lunch hållas fast på grund av matsalens dimensionering och begränsningar. I något fall blir det något olika längd på halvklassernas pass på grund av annan schemaläggning.

I en australiensisk studie kring samverkan mellan skolor och professionella konstinstitutioner, *Partnerships between schools and the professional arts sector: Evaluation of impact on student outcomes* (Imms, Jeanneret, &

Stevens-Ballenger, 2011), framgår att då ett projekt fungerat väl så har skolan möjliggjort såväl flexibla tidsramar som följsamhet i hur rummen nyttjas, då de professionella konstnärerna besökt skolor för kortare eller längre samverkan. I de samverkansformer då skolor istället besöker en konst- eller kulturinstitution ges förstås andra förutsättningar, villkorade av den institutionens pågående verksamhet. I de aktiviteter som Unga på Operan har sjösat är intentionen tydlig att erbjuda båda formerna – att konstnärerna kommer till skolan och att eleverna reser till scenkonstinstitutionen – därigenom kan länken stärkas mellan utbildningsinstitutionen och konstinstitutionen. Imms m.fl. (2011) poängterar, liksom Klopper (2014) som togs upp ovan, att möjliggörandet av förskjutningar av skolans vardagliga ramar behöver legitimieras av skolledarna. De har en roll att spela i att:

...supporting teachers to use school/arts programs to enhance learning in other disciplines as well as supporting flexible approaches to timetabling. Artists-in-residence programs in particular require considered planning and input by all parties at the school level. School leaders are also encouraged to directly observe the work of arts professionals and to promote the programs within the school community. (Imms, Jeanneret, & Stevens-Ballenger, 2011, s. 10)

Här noteras alltså inte endast tid och rum utan även det innehållsiga området, konsten som kunskapsområde och hur det kan bibringa nya aspekter till skolans som kunskapsinstitution. Öppenhet för sådana förskjutningar är inget som går att sätta i en checklista, att pricka av. En sådan förändring av själva skolpraktiken kräver idogt legitimeringsarbete från skollledning för en känsla av delaktighet hos medarbetarna.

## Anknytning till skolans verksamhet

Studien kring samverkansprojekt som Imms m.fl. (2011) beskriver visar också att elevers lärande gynnas då det konstnärliga projektet knyts till skolans läroplan, att det som projektet genomför behöver tas upp i klassen både inför och efter själva aktiviteten, och att lärarna behöver uppmuntra och vidare förklara och nyttja de begrepp och ord (”*arts-specific vocabulary*”) som nyttjas inom de konstnärliga aktiviteterna. Svårigheterna med sådant efterarbete i den skola där Unga på Operan verkat, kan som visats kopplas till hur projektet valt riktning direkt mot eleverna och inte gentemot lärarna. Att Unga på Operan valt för- men inte efterarbete kring *Orlando* och *När då då* tolkar jag som ett val som betonar vikten av att ge barnen förförståelse för att stärka möjligheten till en positiv musikalisk och scenkonstnärlig upplevelse. Efterarbete, uppföljning samt fördjupning kan istället ses ligga i nästkommande aktiviteter inom det treåriga projektets långsiktighet kring opera som genre och konstform. Då saknas dock möjlighet att reflektera om det särskilda verket, eller dela med sig av sina tankar och undringar om det.

Bresler (1998) beskriver hur hon upptäckte att vad skolans vuxna *inte* gjorde i sitt elevarbete var minst lika intressant som vad de faktiskt gjorde i samband med att klasserna erbjudits en föreställning, inne i skolan eller på en kulturinstitution. Vad de gjorde var att informera och styra eleverna in i att vara ordentlig publik, medan det saknades både förarbete och efterarbete för att diskutera ”issues of aesthetics, issues relating to contents, or attitudes toward theatre” (s. 6). Lärarna saknade den kunskap som de menade skulle behövts för att reflektera över konsten, vad det var eleverna tog del av. Bresler tolkar det som en synlig distans mellan de konventionella skolämnena och vad konst kan bibringa. Med ett lärandefokus som stannar vid ordentligt beteende menar hon att det sänder ett visst budskap:

It reiterated the message about the irrelevance of performance to school life, and reinforced the idea that performances are relaxing, a relief from academics, rather than challenging, interesting sources of knowledge and understanding. (Bresler, 1998, s. 6)

Som jag nämnt ovan så är det även i det här undersökta projektet tydligt att skolans personal i låg grad tar sig an de konstnärliga erbjudandena i sin



påföljande undervisning. Det görs inte någon uppföljande genomlysning av vad eleverna varit med om, varken kunskapsmässigt, hantverksmässigt eller sinnligt, för att återknyta till de olika dimensionerna av konstundervisningens möjliga orientering. Gentemot detta kan återigen sägas att förtjänsten i projektet ligger i de återkommande besöken Unga på Operan gör. Denna kontinuitet gör det ändå möjligt för barnen att förkovra sig, att få göra bruk av och något fördjupa och förankra sitt kunnande i scenkonstens många språk.

I en tillbakablick på intervjumaterialet (årskurs 2, grupp 6 och 7 hösten 2018) finns barns utsagor och vykort med text att ta med i forskningen som just rör kontinuiteten. I en avslutning av ett samtal kring *När då då* frågar jag vad de vill att jag särskilt ska ta med och berätta för Unga på Operan. Jag berättar att jag ju ska skriva om det som barnen berättar för mig, och att Unga på Operan nog kommer att läsa. Några vill då passa på att säga tack och hej och hoppas på återseende. En vill skicka med en hälsning som jag får notera skriftligt:

”Jag undrar om ni kunde träffa oss igen och vara med resten av dagen”

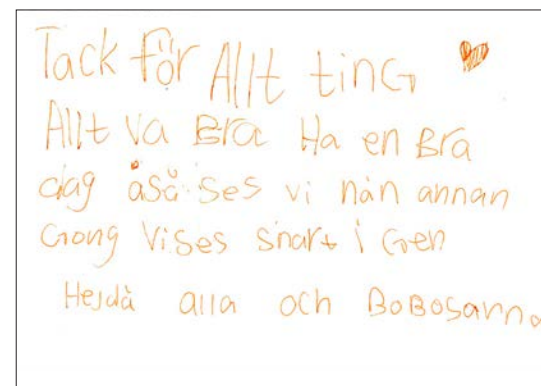
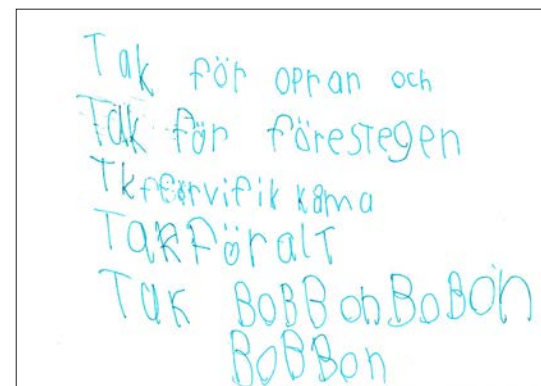
Andra skriver på sina kort:

”Tack för att vi fick komma och kolla på föreställningen om Bobosarna”

”Tack för operan och tack för föreställningen. Tack för vi fick komma. Tack för allt. Tack Bobbon, Bobon, Bobbon.”

”Tack för allting. Allt va bra. Ha en bra dag och så ses vi nån annan gång. Vi ses snart igen. Hej då alla och Bobosarna.”

Att barnen söker fortsatta relationer till Unga på Operan har jag kommenterat ovan. Det kan förstås som ett intresse för andra vuxna, intressanta och mycket kommunikativa personer med spännande kompetenser och som hela tiden visar intresse för barnens tankar och vad de får uppleva. Det kan också förstås som en trygghet. Då barnen ska till staden för besök på Kungliga Operan behöver de veta att det finns en mottagare där, någon som är hemtam och har operahuset som hemmaplan. Förutom den sociala



aspekten betyder förstås kontinuiteten också, som noterats ovan, ett möjligt fördjupande i den kunskapsdomän som scenkonsten utgör.

### Operaworkshop årskurs 3, grupp 2, hösten 2018

Sara går igenom när de tidigare har träffats, och det var ju före sommaren när de gick i tvåan och blev guidade av dåvarande årskurs 5. En flicka minns att de varit nere under scenen och att de fick prova kläder. Några kommer att tänka på att det senaste de gjorde med Operan var att de såg föreställningen *När då då*. Och att den andra Sara berättade sagor, om figurer de fick hämta, och om spöken. De har ju också fått höra konserter i skolan, de hade spelat rosa-pantern temat då, kommer en ihåg, och någon sjunger en snutt för att visa vilken det är.

Här kan ses hur de påminner varandra om de gemensamma erfarenheterna.

De bidrar med olika bilder och även med musiken som de tidigare tagit del av. I andra intervjuer kring vad barn tänker och berättar om projektet, här i rapporten främst *När då då*, visas ännu tydligare än i det ovanstående exemplet hur barn i samspel tar upp trådar ur den gemensamma erfarenheten. Fokusgruppsintervjuerna belyser inte endast vad de minns av projektets delar och vad de finner ut som intressant eller knepigt, de belyser också hur barn stimulerar varandra, utmanar och framför allt passar de flesta på att uttrycka sig konstnärligt om konsten. På det viset kan möjligheten att få tänka tillbaka på det de varit med om ses som ytterligare ett lärtillfälle, ibland kanske även just den reflektion som Greene (2007) menar vara det som förskjuter en estetisk erfarenhet till istället estetisk undervisning: att få utpröva en tanke, som kanske förändrar det tidigare tänkta. Sådana förskjutningar är vad Greene (1995) menar utgör lärande i sig. Med Maybins (2005) analys av intervjusituationer tydliggörs även hur barnen efterhand de samtalar just skapar mening, och också delar med andra i gruppen vad de inte förstått av poängen med aktiviteten.

I några avseenden kan mötet mellan skolan och Unga på Operan ses som att i vissa klassrum finns en rådande pedagogisk hållning och en annan hälsar på. I andra klassrum finns en mer samstämmig hållning till vad besöket och innehållet i workshopen syftar till, i fråga om att skolans pedagoger behövs i rummet, och visar intresse för det gästerna bidrar med. Ett par exempel ges här, som inte kopplas till vissa årskurser eller workshops.

### Fältanteckning

Snart sitter samma barn utanför ringen på golvet igen. En lärare säger högt så att alla hör att *Du ska vara med, annars får du ogiltig lektion*. Hon håller även koll på den andra halvklassen som är med den andra läraren i grupprummet intill. När hon är inne hos dem och säger till så hör vi det väldigt väl här också. Det är en del barn som sätter sig på stolarna, det skramlar en del och det är svårt att koncentrera sig.

En av de extra pedagogerna går igenom rummet, jag tror för att hämta en ryggsäck i lärarnas eget lilla arbetsrum. [...] Två elever från andra klasser kommer in med en lärare som frågar Unga på Operans pedagog om de kan hoppa in. Svaret är *Självklart ja, välkomna in* och de får säga sina namn. De ställer sig i ringen och ska vara med och klappa takten. Flera barn rör sig in och ut ur cirkeln, någon flyttar sig mellan olika platser inom cirkeln, någon går till

diskhon och dricker vatten, någon vill gå på toa. Unga på Operans pedagog hör med läraren när det behövs en rast och de ska snart få fem minuter så får alla gå på toa. De båda lärarna pratar med varandra lite vid sidan av, kanske för att göra upp om passande tid för rast.

I en annan grupp kommer mycket att handla om att skapa lugn i klassrummet där jag och pedagogen från Unga på Operan är ensamma om att ta hand om klassen under längre stunder.

### Fältanteckning

Det är ett barn som sitter helt tyst på en stol och på frågan om hen ska göra det är svaret ja. Två andra pojkar ska sitta själva i grupprummet intill. Det blir under passet spring i den dörren och det är tröttande med ljudet från lås och handtag, och det är svårt att hålla koncentrationen, inte minst då en utåtagerande elev kommer in i klassrummet och inga av skolans vuxna är där. Jag försöker få barnet att komma fram ifrån under bänkarna, där hen sparkar på lådhurtsarna så det låter mycket. Jag föreslår för pedagogen från Unga på Operan att ta paus för att hitta någon vuxen som känner barnet. Jag hittar ett par pedagoger i närheten och då kommer de in och tar hand om barnet.

Jag och Unga på Operans pedagog hinner prata lite innan det är dags för nästa grupp. Det visar sig att när hen varit i skolan tidigare har ingen vetat att hen ska komma, den fasta mentorn hade 'vabbat', och ingen annan verkar ha nåtts av information om detta pass. Den pedagog som har ansvaret för den halvklass vi nu ska träffa, är mån om att det ska fungera när vi ses vid klassrummet. Den vuxna som startar klassen med upprop, då väntar vi utanför, tar sin halvklass till annat rum. Sen ser vi inte den personen särskilt mycket under dagen.

Dessa inblickar avser inte göra gällande att det alltid varit så att skolans personal lämnat Unga på Operans pedagog eller pedagoger. Delar av projektet har genomförts i nära samverkan mellan Unga på Operan och särskilt bildläraren, under de delar där eleverna tagit del av serier av workshop för ett processinriktat lärande (se Aspán, 2020). Personalgruppen är förstas igen homogen samling lärare som hyser samma uppfattningar om kulturprojekt eller om opera som scenkonst. Några uppskattar besöken och tar till sig nya tankar, inspireras och uppskattar det barnen erbjuds. Andra ser svårigheterna i samordningen, att det blir merarbete, till kanske ingen större nytta. Det

är här viktigt att försöka förstå att när det händer att läraren lämnar klassen så spelar det roll för barnens möjliga deltagande i aktiviteten, inte minst för de barn som är i behov av stöd. Varför vuxna väljer bort möjligheten att tillsammans med barnen uppleva något behöver ses mot bakgrund av såväl den ibland tunga arbetsbelastningen som tagits upp tidigare, som mot bakgrund av att de ämnen som här dryftas inte har så särskilt stark legitimitet. En besökande matematikdidaktiker för ett matematiklyft i en skola skulle nog inte lämnas ensam med eleverna i ett klassrum. Hansson Stenhammar (2015, s. 29) beskriver det som att estetiska dimensioner i undervisning ofta ses som "hjälpgumma" till andra ämnen i skolan, vilket synliggör ämnens statushierarkier. Men sådana förändras över tid. Tidigare har exempelvis latin setts som god hjälp för lärande i andra ämnen (Gärdenfors, 2010). Därmed behöver frågan om varför undervisning i och om konst begrundas: vad är det konsten och kulturen är, kan bidra med eller utmana i en skolkontext? Vilken position kan konst ges i skolan?

## Del 6. Om scenkonst, barnkultur och skolans demokrati- och kunskapsuppdrag



Här kommer några generella aspekter, vilka färgar in de delar av projektet som presenterats ovan, att vidare diskuteras och utvecklas. Som noterats tidigare i rapporten, så är det inte avsikten att mäta vissa utfall av de konstnärliga insatserna i projektet. Istället är syftet beskriva och problematisera kring *vad och hur* projektet samlar barnen. Alltså berör innehållet genomgående på vilka sätt Unga på Operans pedagoger undervisar och vilken kunskap ses som viktig. Därigenom har fokus lagts på dels de sociala samspelet, ovan i termer av en samspelande pedagogisk atmosfär, dels på litteracitetsbegreppets aspekter vilka kan synliggöra vad som lyfts fram i undervisningssituationen. Hur barn förhåller sig till de olika kunskapsinnehållen och skapar mening i dessa är därtill en helt väsentlig aspekt att undersöka.

Nedan görs noteringar kring det studerade skolprojektets möjliga linje till frågor om barns rätt till konstnärlig skapande och kulturella erfarenheter belyses i relation till skolans uppdrag. Till sist förs en diskussion om *varför* konst i skolan. I förordet tangerades vidden av samhällets disparata syner på såväl barn, barndom, skolbarndom, utbildning, undervisningsformer som etiska förhållningssätt. Vad är egentligen det bästa för barn? Den frågan kommer inte att besvaras men några argument för vad konst och kultur kan innebära i en skolkontext kommer att presenteras. Men först en utflykt i kulturvanor generellt och kulturinstitutioners uppdrag att möta barn och unga.

## Barn, kulturvanor och kulturinstitutioners uppdrag

Den pedagogiska sidan av Unga på Operans arbete med elever i workshops består av att göra eleverna förtrogna med opera och operans konstnärliga språk samt hur konstformen skapas: dess musik, instrument, bakomliggande arbete och de många yrkeskompetenser som är nödvändiga inför och under en föreställning. Kunskapsinnehållet i projektet som helhet knyter även an till historiska skeenden och personer, till stilideal och kulturella utbyten länder emellan. Under de olika skolbesöken där Unga på Operans pedagoger, alla med sina konstnärliga professioner, arbetar i halvklasser med barnen ges möjlighet att pröva röst, sång, rörelse och att lyssna till klassiska verk och samtala om de historier som berättas. Ibland görs egna korta skådespel. Den fysiska förflyttningen, när eleverna sedan reser från ytterstaden till innersta-

dens operahus, eller som för Orlando, till den anrika scenen Confidencen, kan även det sägas erbjuda förtrogenhet med nya eller – i vilket fall för de flesta – icke vardagliga världar. Eleverna ges tillträde till de byggnader som annars i högre grad besöks av andra sociala kategorier än barn från ytterstaden. Att låta barnen bekanta sig med såväl genren opera som med dess fysiska rum och placering i staden hänger samman med en förhoppning om att barn själva på egen hand fortsätter att besöka kulturinstitutioner senare i livet.

Detta ligger i linje med uppdraget som Kungliga Operan ges av regeringen, som sedan 2007 uppdrar åt statliga kulturinstitutioner att integrera ett barnperspektiv (se Antila & Nokto, 2012, för en genomlysning av Dramatens och Kungliga Operans tidiga strategier inom uppdraget). I regleringsbrevet för 2020 anges vad gäller uppdraget Publik att ”Operan ska nå en så stor publik som möjligt och rikta sig till vuxna såväl som till barn och unga. Operan ska sträva efter att nå nya publikgrupper och på olika sätt öka tillgängligheten.” Under Samverkan står att Operan ”ska i samarbete med andra aktörer verka för att kulturen ska komma fler till del i hela landet” (Kulturdepartementet, 2019).

I rapporten *Kulturvanor* (Myndigheten för kulturanalys, 2016) anges att av landets unga vuxna och vuxna befolkningen, alltså personer 16-85 år, så har ”Under loppet av de senaste tolv månaderna [...] ungefär hälften gått på konsert eller teater” (s. 6). De flesta ägnar sitt kulturutövande åt att lyssna på musik och att läsa, och även att se film, medan en ”relativt liten del, cirka en femtedel, har gått på klassisk konsert, dans och opera” (s. 6). Av befolkningen över 16 år går alltså, under ett år, 80% inte på så kallade klassiska föreställningar, en beskrivning som också gäller i en senare kulturvaner rapport (Myndigheten för kulturanalys, 2019). I rapporten *En lägesbedömning i relation till de kulturpolitiska målen* (Myndigheten för kulturanalys, 2018), konstateras att social klass och livsstil spelar roll för vilka kulturvanor människor har:

Störst effekt har den socio-ekonomiska bakgrunden på kulturvanor inom gruppen traditionell kultur som bland annat utgörs av besök på teater, konstupställning, klassisk konsert/opera och läsa bok. Här ser vi det starkaste avtrycket av individernas sociala härkomst, utbildning, uppnådd klass och inkomst. [...] De kulturaktiviteter som



i särskilt stor utsträckning finansieras med offentliga medel är med andra ord också de som uppvisar den starkaste kopplingen till socio-ekonomisk bakgrund. (Myndigheten för kulturanalys, 2018, s. 55)

Kungliga Operans direkta samverkan med en skola i ett så kallat socialt utsatt område kan alltså komma att utmana de vedertagna normer som formar den blivande vuxna befolkningens kulturvanor.

Vad gäller barns och ungas kulturaktiviteter undersökte Myndigheten för kulturanalys (2017) detta specifikt genom enkäter till elever i årskurs 5 och 8 samt till elever på andra året på gymnasiet. Resultaten kopplades sedan till registerdata om exempelvis föräldrars utbildningsnivå. Frågan gällde besöksaktiviteter minst en gång under de senaste sex månaderna. Biobesök låg i alla ålderskategorier högst. Intressant i sammanhanget här är att besök till de flesta kulturinstitutioner – till museer, konstupställningar eller teatrar – minskar ju äldre barnen blir. Vad gäller konsertbesök noteras en viss ökning i gymnasieåldern. Vilka besök som gjorts på fritiden eller med skolan särskiljs inte, men en möjlig tolkning är att elever oftare i de äldre åldrarna går på konserter på fritiden, och att skolan tar de äldre eleverna till museer, teatrar och utställningar i lägre grad än i årskurs 5.

I Kungliga Operans årsredovisning för 2019 (Kungliga Operan, 2020, s. 47) framgår att besökare till barn-, ungdoms- och familjeverksamhet utgör 16 procent av de totala besöken (en liten minskning från 2018 men en ökning jämfört med 2017). Det är rimligt att anta att Operan genom sin barn- och ungdomsverksamhet inte endast strävar efter att ge de unga kvalitetskultur nu och här i barn- och ungdomen, utan att också grundlägga om inte en vana så en möjlighet, genom förtrogenhet med konstformen och platserna för denna, att senare själva besöka dem. Att få tillgång inte bara till den mest lättillgängliga populärkulturen utan även till det som Jonathan Neelands, en brittisk forskare i kreativ utbildning, betecknar som 'komplex kultur', kan knytas till en demokratisk aspekt:

Access for the many to the 'complex arts' is /.../a prerequisite for a democratic society if you believe that the forms of critical participation and action, alternative dialogue and social interaction that are distinctive to the arts are essential to a democratic life. (Neelands, 2015, s. 415)

Med det inte sagt att utbudet i ett så kallat operahus egentligen är 'komplex' i betydelsen 'svårt', utan att det snarare handlar om att en stor andel av befolkningen inte är förtrogen med utbudet. Sådan förtrogenhet genom tillträde till många former av kultur är avgörande för ett barns möjlighet att ta hela sin omvärld i anspråk (se Aspán & Balldin, 2017).

Nanna Kann-Rasmussen (2019), som vid Köpenhamns universitet forskar om kulturpolitik, gör en jämförelse av olika typer av kulturinstitutioners arbete med det demokratiska uppdraget. Hon jämför en teater, ett bibliotek, ett museum och ett konserthus och drar slutsatsen att de i olika grad förhåller sig till tre aspekter av demokratiuppdraget: att ge tillträde till kulturen, att ge röst åt dem som inte annars hörs, samt att erbjuda en mötesplats. Hur institutionerna förhåller sig till de tre aspekterna ser Kann-Rasmussen ligger redan i själva idéerna om organisationernas uppdrag, idéer som har format deras framväxt över tid. Tillträdet ser hon som en väg att möjliggöra för var och en att ta del av musik, kulturarv och litteratur och därmed bli aktivt delaktiga och bildade samhällsmedborgare ("*enlightened citizens*", s. 317). Att ge plats i konsten för olika röster, för olikhet och mångfald, legitimerar de olika institutionerna som en del av en kulturell demokrati. Det är dock främst bibliotek och museer som i studien ser som sin roll att erbjuda arenor för möten och debatt.

Ett fokus på barnpublikens plats inom en kulturinstitution ger ytterligare dimensioner åt dessa tre demokratispekter eller -uppdrag. Ansatsen att möjliggöra barns tillträde till kultur, och att ge röst åt dem som annars är ohörda – så som just barn – har direkt koppling till ansatsen i det studerade skolprojektet som helhet. Elever får under projekttiden ta operahuset i anspråk genom att guida eller bli guidade eller ta del av en scenkonstföreställning, och alla ges tillfällen att uttrycka sig i estetiska former och muntlig framställning. Vad det skulle kunna betyda om också barn kunde nyttja kulturinstitutioner som arenor för möten och meningsutbyten är inte lika tydligt. En orsak till bristen på givna associationer kan vara att barndomen så entydigt förknippas med institutionen skola som därför lätt betraktas som tillräcklig för barns mötesmöjligheter (Vandenhole, Erdem Türkelli & Lembrecht, 2019).

Relationen mellan kultur- eller konstinstitutioner och skolan, med sina respektive demokratiska uppdrag, är viktigt att belysa i en strävan att gripa

sig an samverkansprojekt. I sin avhandling anlägger Ylva Lorentzon ett organisations- och maktperspektiv när hon studerar en scenkonstinstitutions barn- och ungdomsverksamhet, kallad Ung. Studien visar att de olika parternas världar kan mötas, men att elevernas arena primärt är skolan. Det innebär enligt Lorentzon

[...] att Teaterns tolkningsföreträdare [...] medvetet underordnas skolans, att skolans synsätt ges företräde och status. Ungs medarbetare må fortfarande eventuellt härbärgera en personlig övertygelse om scenkonstens konstnärliga värde exempelvis, men de hävdar aldrig det perspektivet i gemensamma projekt på bekostnad av skolans behov eller kunskapssyn. (Lorentzon, 2018, s. 43)

Hon konstaterar även att båda parter har intresse av den andra, att de konstnärliga och de pedagogiska intentionerna är ”ömsesidigt beroende” (Lorentzon, 2018, s. 172) och en god relation kan gynna båda verksamheterna. Kortfattat skulle det kunna sammanfattas i att barnets rättighet att ta del av konstnärligt och kulturellt liv i enlighet med FN:s konvention om barnets rättigheter (artikel 31) framstår som ett gemensamt ansvar för kulturinstitutioner och den utbildningsinstitution där barnen vistas dagligen. Att det är viktigt för kulturinstitutioner att länkas samman med det omgivande samhället konstaterar även Kann-Rasmussen (2019):

If an organization has too few connections with others, the organization appears isolated and unattractive. Showing openness, or willingness to open up one's organization and engaging in partnerships and networks, has become a legitimization strategy for private as well as public organizations today. It is the appropriate conduct of organizations today. (Kann-Rasmussen, 2019, s. 319)

Samhällslänkarna är alltså givna för dagens kulturinstitutioner. Vad gäller den svenska kulturpolitiken har, vilket nämndes inledningsvis, ett barnrätts-tema kommit att spela roll, vilket kan ses mot bakgrund av *Kulturutredningen 2009* och den följande propositionen *Tid för kultur* (se Helander, 2014). Av sammanfattningens fem punkter rör särskilt två människans rätt till kulturupplevelser och barns och ungas rätt till kultur: för att uppnå målen ska kulturpolitiken:

- främja allas möjlighet till kulturupplevelser, bildning och till att utveckla sina skapande förmågor, [...]
- särskilt uppmärksamma barns och ungas rätt till kultur (Kulturutskottet, betänkande 2009/10:KrU5. *Tid för kultur*, s. 26)

Helanders läsning av viljeyttringen ovan är att barnet ses som

skapande och kreativt. Barns deltagande i kulturlivet anses vara betydelsefullt ur ett samhällsperspektiv, den unga generationen måste kunna möta morgondagens utmaningar och förväntningar. Barnet är av nationellt intresse och ses som bärare av framtiden. (Helander, 2014, s. 191)

Av de uppdrag som ges statliga kulturinstitutioner i regleringsbrev är, som visades ovan, ett just att integrera ett barn- och ungdomsperspektiv i sin verksamhet. Helander (2014) ser detta som ett sätt att sträva efter att verka i barnrättskonventionens anda. Tilläggas kan att det är en förutsättning för barnets rätt till kulturellt och konstnärligt liv att inte endast anlägga ett framtidsperspektiv. Barnet ska kunna erfara och åtnjuta konsten och kulturlivet under sin barndom, i ett här-och-nu-perspektiv.

Med det sagt är det ingen enkel linje mellan barnets rättigheter och demokrati. Å ena sidan kan mänskliga rättigheter och demokrati ses som varandras förutsättningar, å andra sidan överskrider de universella rättigheterna staternas självbestämmande (Hägglund, Quennerstedt & Thelander, 2013). Med barnkonventionen nu som svensk lag kan förmodas att det tydliggörs att alla som på något vis arbetar och verkar inom arenor och verksamheter som alls berör barn vilar ett ansvar att i första hand (!) beakta vad som bedöms vara barnets bästa (FN:s konvention om barnets rättigheter, artikel 3).

## Varför konst i skolan?

En länk mellan estetisk undervisning och skolans demokratiska uppdrag görs i en rapport skriven för Skolverket (Alexandersson & Svärd, 2015). Här framskrivs estetiska uttryckssätt som kommunikation vilket knyts till individens rättigheter: att uttrycka sig och bli lyssnad på. Basen i dessa antaganden, om än inte explicit utskrivna, kan ses i FN:s konvention om barnets rättigheter, särskilt artikel 31. Ett längre citat får utgöra en bas för en diskussion om estetiska erfarenheter som en av barnets rättigheter.

Utifrån en undervisning där det estetiska uttryckssättet inkluderas blir rätten att delta i kommunikation, att höras och bli lyssnad på, oavsett förutsättningar och bakgrund självklar. Med en sådan undervisning som utgångspunkt kommer begreppen delaktighet, tillgänglighet, likvärdighet och gemenskap dessutom i fokus. Att delta i estetiska aktiviteter och lärandeprocesser kan med andra ord ses som en demokratisk rättighet. Alla människor har rätt att växa i rollen som utövare, mottagare och skapare av estetiska uttryck. I kommunikationen blir vi tydliga inför varandra och oss själva. Det är individens upplevelser och erfarenheter av musik, dans, bild, drama och andra uttrycksformer som räknas oavsett förutsättningar. Motivation och nyfikenhet, närvaro, tidigare erfarenheter, känslor och reflektion utgör utgångspunkten för vars och ens möjligheter till estetiska erfarenheter och därmed lärandeprocesser. (Alexandersson & Svärd, 2015, s. 3)

I citatet framhävs en mängd aspekter med direkt bäring på Skollagen och på FN:s konvention om barnets rättigheter. Rättigheterna är till för alla barn, varje barn har rätt till utveckling och liv – inte barn överlevnad. Livet består av att ingå i kommunikation och samspel med andra och med omvärlden, att få vara med i och skapa omvärlden. Barnets erfarenheter ska beaktas, dess synpunkter räknas och besvaras och dess nyfikenhet stimuleras. Varje barn ska enligt Skollagen få utvecklas i sin fulla potential (SFS 2010:800). Att få kunskaper om, och kunna kommunicera genom, samt reflektera kring sitt och andras liv genom konst och kultur är därmed något som inte kan undanhållas något enda barn.

Sålunda är den viktiga frågan inte ifall barn ska få ta del av och utöva konst, utan snarare på vilka grunder samhället i stort har problem att se

möjligheterna däri. Eller är det tvärtom dessa möjligheter som i sig kan ses som ett hot gentemot den vuxnas etablerade makt. Mary John, forskare om barnets rättigheter, beskriver hur många vuxna kan missuppfatta vad det är för typ av inflytandemöjligheter barn tillskrivs då de ses som rättighetsbärare:

The reason that the idea of children's rights frightens so many adults, who mutter 'What about responsibilities?' is based on a false view of the sort of power children are after. It is assumed that they seek a form of power which involves unlicensed freedom. This is not the case. Children are not out to grab some of the action of invested power. What is involved in the exercise of children's rights is working towards changing the relationship between adults and children so that, through participation and voicing, each person works towards understanding and respecting each other's realities and points of view. On the basis of this shared understanding, plans and policies can be developed. The power involved is divested power in which all parties have a voice, influence and potential benefit. (John, 2003, s. 269)

Därmed handlar barnets rättigheter, varje barns rätt att ta del av och ingå i kommunikativa samspel, om respektfulla relationer. Som visats kan också litteracitetsbegreppet knytas till en fråga om att få del av samhällets olika former för kommunikation. Wedin (2006) bland andra, har visat att elevers möjligheter att ta del av samhället gynnas av att ha tillgång till dess arenor och dess olika kommunikativa former. Det är alltså inte makt som barn vill *ta ifrån* vuxna, de önskar vanligtvis bara vilja räknas in som medmännikor, människor som ska respekteras. Helander (2014) betonar som en påminnelse att barnets rätt att delta fullt ut i det konstnärliga livet gäller även de allra yngsta, de som är ännu yngre än de barn som varit med och bidrag till den här rapporten. Att uttolka intentionen i konventionstexten är ingen lätt sak, då även den omfattar en betoning på barnets rätt till delaktighet och inflytande men lätt tonar över till ett skyddsideal. Vi behöver se båda dessa aspekter som givna delar av barndomar, och att skydd och omsorg inte på något sätt behöver missgynna barnets möjligheter att ta i anspråk sina rättigheter. Med den barndomssociologiska utgångspunkten för studier inom barnkultur ringas frågor in om vem som har tolkningsföreträde, vem tolkar barnets villkor, men även på vilka sätt barn skapar och omskapar omvärlden genom nya förhållningssätt. Det finns förstås många perspektiv på vad som är det bästa för barn.

## Att få möjlighet att vara med i och förstå världen

Självklart är det så, vilket har visats igenom exempelsamlingen, att barn erfar de konstnärliga erbjudandena olika, vilket också gäller skolans vuxna. Hennessy (2006) tar upp barns mångfaldiga perspektiv på konstpedagogiskt innehåll och svårigheten att belysa bredden: ”The multiple perspectives and responses which inevitably emerge reflect the messiness of the realities of learning in and through the arts” (s. 190). Icke desto mindre finns självklart vissa förväntningar på vad projektet ska leda till. Skolan och finansiärerna, liksom de konstnärliga utövarna, kan med sina olika infallsvinklar både önska olika och uppfatta olikartat vad som sker eller bör ske i elevgrupperna. Hennessy (2006) frågar sig vilka resultat som skulle kunna motsvara olika förhoppningar. Om elever upplever goda sociala relationer i utövandet av olika konstformer och delaktighet i olika konstnärliga arenor, så kan självfallet resultatet bekräftas som gott. Det troliga är dock att eleverna kommer att uppleva insatserna olika – ett helt spann av utmaningar, både härliga och olidliga och det är olikheterna som måste få ges plats för att förstå de sociala processer som kommer till stånd. På vilket sätt barn och vuxna upplever interventionerna är beroende av så många faktorer. Det som erfars om meningsfullt kan förstås som det som vi involveras i, det som berör oss och som vi känner delaktighet i.

Learning in the arts must be seen as meaningful, authentic and worthwhile in order to engender emotional engagement, commitment and mutual trust. Participants need to feel that they are in a reciprocal relationship with those who manage and support the activity (Hennessy, 2006, s. 190)

Med detta ses det meningsfulla inte endast som lustfullt i betydelsen roande. Även det som utgör utmanande eller överraskande nya marker att beträda kan vara meningsfullt om än svårt och pirrigt, och det är i den goda relationen som barnet stötts att ta sina ytterligare steg (se Aspán & Balldin, 2017, om begreppet *förundran*).

Sammantaget i de ovanstående fältnoteringarna genom rapporten kan kunskap om scenkonst ses som ett erbjudande till barnen. Den kunskap som här i exemplen erbjuds barnen kommer inte att bedömas, vare sig av Unga på Operans pedagoger eller av skolans. Projektet har inte getts – eller

tagit – sin plats som en vardaglig del av skolans arbete med kunskapsmål. På det viset undslipper barnen en betygsbedömande lärarblick. Detta kan självfallet vara en faktor som leder till att barns lärande här inte behöver stressas fram, inte behöver granskas och utvärderas. Var och en kan i sin takt finna vad som intresserar och engagerar, varje barns erfarenhet och lärande utmanas utifrån barnets horisont. En sådan relation har tidigare betecknats i termer av en samspelande pedagogisk atmosfär (Johansson, 2011). Med det inte sagt att bedömning och återkoppling för utveckling av färdigheter i sig skulle behöva dämpa lusten. Snarare visar exemplen att pedagogernas kritik upplevs som konstruktiv, och många barn inte bara vågar göra igen och igen: de verkar ha lust att testa att göra ännu tydligare kroppsspråk och minspel, de vill visa och gissa och de tränar och utvecklar sina färdigheter. Den kritik som barn ges från Unga på Operans pedagoger är i stort sett alltid framförd via uppmuntran för förfining och förtydligande.

Jag skrev i förordet att jag i rapporten kommer att förhålla mig till en pedagogisk grundsyn ”där faktakunskaper och nyfiken utforskande inte kontrasteras utan snarast förutsätter varandra, vilket projektet visat med stor klarhet”. För en sådan diskussion behövs förstås vissa grunder i såväl begreppet pedagogik som begreppet kunskap, och däremellan kommer lärandet eller kunskapsbildningen. Österlind (2018) betonar att särskiljandet mellan ’traditionell’ undervisning, sedd som faktainläring och kunskapsöverföring, och estetisk undervisning, sedd som erfarenhetsbaserade utforskandeprocesser, är alltför enkel: estetiska inslag behöver – för att alls generera kunskapsbildning – vara av hög kvalitet, vilket kräver adekvat lärarkompetens, något som ligger i linje med Anne Bamfords (2006) ansatser.

Vad gäller scenkonst för barn, då avseende barnteater, har Helander diskuterat relationen mellan de minst sagt rymliga områdena pedagogik och konst. Hon menar att konst, pedagogik och även förströelse tillsammans utgör ”tre huvudspår vad gäller syfte och vilka intentioner vuxenvärlden har med teatern för barn” (Helander, 2010, s. 137). De är som olika aspekter som relaterar mer eller mindre till varandra.

Till pedagogiken länkas ofta begrepp som fostran och undervisning med tydliga vuxna intentioner och målstyrda aktiviteter inom både skolföreställningar och barns eget teaterskapande, även om vilka mål som varit eftersträvarvärda varierat över 1900-talets gång. Teater som förströelse har



också haft sin plats inom barnteatern under 1900-talet. Förströelse kan ses i de sagospel som förra seklets barn fått ta del av, inte minst som julspel. Men Helander konstaterar också att ”Även i den tidiga förströelseteatern finns en måhända dold men stark pedagogisk avsikt” (Helander, 2010, s. 142). Moralen gestaltas i fantasifulla och underhållande uppsättningar. Förströelsen består således mer av det färgsprakande och själva igenkännandet – inte att det saknades en fostrande riktning i innehållet. Det konstnärliga då, konsten som också ska ges utrymme i scenkonsten även för barn? För Helander blir det viktiga, inspirerad av bland andra Suzannes Ostens många verk alltid utifrån barns perspektiv, att frågor som spelar roll för barn gestaltas konstnärligt på scen. Viktiga frågor för barn är ofta samma som för vuxna: relationer, kärlek, glädje, saknad, sorg och död.

Konsten berör alltså, men kan beröra på olika vis, så som förströelse, eller som frågor om rätt och fel eller om ont och gott – alltså med en pedagogisk ton. Fostransbegreppet och pedagogik *kan* associeras med dogmatism och rättesnören som barn drillas att följa. Men fostran liksom pedagogik kan likaväl länkas till etik, relationer och inlyssnande. I linje med de forskare som anförts tidigare (Johansson, 2011; Aspelin & Persson, 2011; Janson, 2013) är min utgångspunkt att lärande i utbildning bygger på relationer inom en, förhoppningsvis meningsfull, pedagogisk situation.

Att gå in i en konstnärlig upplevelse är ingen passiv handling, utan är, som visats vad gäller reception av scenkonst, ett ständigt tolkande meningskapande. Karinna Riddett-Moore (2009), som forskar inom ämnet konstbaserad undervisning utifrån John Dewey (*”arts-based educational research”*, ABER) sammanfattar hur reception av scenkonst just är ett aktivt erfalande:

When we say we are receptive of a new idea, it means we have an open mind, free of values or preconceptions, ready to approach the idea with fresh insight. Being receptive of an aesthetic experience means we are present in the moment, our senses concentrated and engaged, allowing ourselves to be changed by the experience (Riddett-Moore, 2009, s. 8)

Sådan öppenhet för det nya kan pedagogiska sammanhang uppmuntra och stödja. Genom att vidga innebörden av förståelse, från att endast begripa vilket som är det rätta svaret till att också omfatta vad barnet uppfattar som meningsfullt att utforska och veta, så kan skolan rymma inte bara en given

kanon utan också ett nyskapande, ett kunskapsbildande. Då kan det estetiska erfandet – om vi antar att det omfattar ett undersökande förhållningssätt inför det okända – inrymma fantasi och kreativitet. Vissa påståenden om att sådana förmågor skulle vara onödiga i en akademisk teoretisk kontext kan enligt vissa forskare avfärdas som felslut. Som Hansson Stenhammar skriver, så är det som hon betecknar *konstens metoder* ett undersökande och experimenterande, ”som nya sätt att tänka om och se på omvärlden med hjälp av det vi redan vet” (Hansson Stenhammar, 2015, s. 177), vilket ju gäller även i vetenskaperna. Ses konst som kommunikation, en dialog i sig (Biesta, 2018), så kan vi genom konsten gå i dialog med omvärlden. På liknande vis diskuterar Shirley Brice Heath och Lisa Gilbert (2015) att i människans drivkraft ligger upptäckandet, nyfikenheten och skapandet vilket kan kopplas till såväl konst som vetenskaplig forskning. Att syftena är olika, där vetenskapens uppgift är att bekräfta eller vederlägga hypoteser eller förklara fenomen och konstens möjligheter ligger i att upptäcka utan att bevisa (Reason & Rowe, 2017), förhindrar inte att nyfikenhet och drivkraft för förståelse kan ses som aspekter av båda domänerna.

### Förväntade utfall?

Jag vill också ge en utblick i ståndpunkter som lägger vikt vid frågan om lärande genom konst för goda utfall i andra områden än den konstnärliga. Sådana kan hänföras till frågan om ’akademiska ämnen’ och om ungas välbefinnande genom estetiskt erfalande. I en framläggning av metastudier kring olika utfall av olika inriktningar av konstnärlig undervisning, eller samband mellan undervisning med konstnärliga inslag och förbättrade prestationer inom andra kompetensområden, görs många viktiga påpekanden (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). Elever som deltar i konstnärlig undervisning presterar ofta bättre i andra områden än andra elever. Men ett sådant samband kan inte ses som ett orsakssamband, eftersom barn som deltar i extra aktiviteter ofta har stöttande familjer, och de barn som inte deltar kan redan ha svårigheter att hinna med sitt skolarbete. Grupperna barn som deltar och de som inte deltar i konst är alltså inte slumpmässiga. Icke desto mindre, att få nyttja sina sinnen och sin uppfattnings- eller perceptionsförmåga skärper sinnen. Att kunna vara med i skapande och utforskande och få dela sina erfarenheter med andra – eller ta del av andras

genom exempelvis scenkonst – kan stärka känslan av delaktighet, av meningsfullhet.

Huruvida konst och kultur i sig kan ses som hälsobefrämjande är ett forskningsfält i vardande. Inte minst mot bakgrund av den i skrivande stund gällande kulturlivsisoleringen i det fysiska rummet, som både barn och vuxna genomlever, har många ansatser startats för att undersöka samband. Det finns redan tidigare resultat som tyder på att estetiska upplevelser kan minska stresshormonet kortisol (Grossi, Tavano Blessi, & Sacco, 2018). Men forskarna konstaterar också att ”The effects of aesthetic experiences on brain function are in fact still largely unexplored despite the rapid development of neuro-aesthetics” (s. 20).

Att musik kan påverka oss känslomässigt är något som kan nyttjas för att skapa en positiv lärandemiljö och därmed gynna elevers prestationer. En studie (refererad i Theorell & Ullén, 2016) har visat en lägre halt av stresshormon bland elever som deltog i extra musikaktiviteter som genomfördes med avsikt att vara lustfyllda, vilket inte visades i de andra båda grupperna med andra typer av extra lektioner. Andra studier som refereras (i Theorell, Skjei Knudtsen, Bojner Horowitz & Wikström, 2016) kring kultur under skolåren, exempelvis projektet ”Vi slår på trummor, inte på varandra”, har visat ökad trivsel, och unga flickor med psykosocial problematik som fått utöva dans regelbundet har ett ökat självskattat välmående jämfört med kontrollgruppen. Å andra sidan behövs en försiktig tolkning kring vad som leder till vad: att körsångare mår bra kan bero på att de som inte mår bra slutar att delta i kören, och därför blir gruppen körsångare just de personer som i sig inte lider av ohälsa (Theorell & Ullén, 2016). Körsångare kan därtill stärka sitt så kallade sociala kapital genom sin tillhörighet, vilket i sig är gynnsamt för hälsa och livslängd (s. 57). Ett antal studier med försöksgrupper och kontrollgrupper visar att personer med kulturella aktiviteter, både som eget utövande och som konsumtion, har ökat välmående. Men tolkningen måste beakta möjligheten att ”subjects who are healthy and have good social circumstances will be more active in general” (Theorell & Ullén, 2016, s. 58). Hur sambanden ser ut kräver helt enkelt ytterligare forskning. För det som har betecknats som Mozarteffekten – att just musik av Mozart skulle gynna matematiska färdigheter – finns inga belägg men kan förstås som en diskurs för att stärka och höja musikens status inte minst i skolan.

Det intressanta blir att undersöka hur det kunde komma sig att en sådan idé fick så enormt stort genomslag, särskilt under 1990-talet (se Beauvais, 2015).

Det svåra är alltså att förvänta *särskilda* utfall i transfer eller hälsa genom konstnärliga iscensättningar för lärande och utveckling.

## Estetiskt lärande

Men det är alltså möjligt, vilket visats genom inte minst Uptis (2006) studie, att estetiskt lärande med professionella konstutövare i skolan kan gynna lärandevillkoren i undervisning eftersom elever involveras i utövandet på ett annat sätt i traditionell undervisning. Judith Davidson (2004), pedagogikforskare, tar upp aspekten av den kroppsliga dimensionen i lärandet som särskilt betonat i *arts education* men att det inte är något lätt sak att sammanlänka olika kunskapssyner:

The arts, by their very nature, value embodied knowledge to a greater degree than many of the traditional disciplines found in schools. However, by virtue of the fact that the arts are placed within the disembodied framework of knowledge that dominates schools, the capacity of the arts to support an embodied framework of knowledge must be compromised to some extent. School art programs, thus, offer special opportunities for viewing the possibilities and constraints that emerge around notions of embodied knowledge within educational institutions. (Davidson, 2004, s. 197)

Davidson sällar sig alltså till dem som tillskriver en fortsatt åtskillnad mellan traditionell undervisning i skola och utforskande, kroppslig, undervisning. Genom att anta ett annat angreppssätt betonar Alerby och Ferm (2006) den kroppsliga aspekten av en estetisk upplevelse istället som ett villkor: för att vara estetisk behöver en upplevelse eller handling ”förena” kropp, tanke och handling (s. 160), ”dansen måste bli ett med kroppen” (s. 165) och blir så genom vana. En tekniskt väl utförd handling är otillräckligt, det viktiga är upplevelsen. Möten med andra, alltså intersubjektiva möten, ser de som grunden för kommunikation, genom exempelvis dans eller musik. Carrie Lobman (2010), även hon pedagogikforskare, ser möjligheterna att sammanlänka kreativitet och lärande på ett annat sätt än att lyfta in

kreativitet genom konst till klassrummet: istället förespråkar hon en ny syn på undervisning och lärande som inkluderar kreativitet och ”imaginative activities” (s. 200), alltså verksamheter där barn och vuxna engageras tillsammans. Det utgör ett synsätt på lärande som ett skapande, inte som ett utfall eller tillägnande av given kunskap, utan en process där läraren är den som skapar villkor för det gemensamma skapandet. Lobman beskriver sitt eget perspektivskifte från en syn på en klass som en samling individer till istället en improviserande ensemble (s. 207), vilket förändrar lärarens uppgift: ”In improv classes, teachers stress the skills of listening and supporting, rather than being able to produce the funny comment or gag” (s. 207). Läraren blir en med-improvisatör som tar vara på inspel från barnen.

Tilläggs kan att det finns studier, exempelvis Shirley Brice Heath och Ken Robinson, som visat att unga själva ser ett värde i konstundervisning eller konstprojekt: “Young people see the arts – personally and for their societies – [as] playing a unique social and educational role, and they view their work as real, vital and necessary (Brice Heath & Robinson, 2004, s.108). Särskilt tydligt är ungas musikintresse. Musik över alla samhällen i världen har en central plats vid högtider, och ramar in ritualer vid varje viktig del under livsspännet. Musik kan enligt Töres Theorell och Fredrik Ullén (2016), antas vara socialt sammanhållande, och ha varit av värde för människans överlevnad som art. En studie av unga vuxnas (20-31 år) musikvanor från 2012 visade att de spenderade en tredjedel av sin vakna tid just på musiklyssnande!

Att alls prata om *Varför konst i skolan* kan, som visats, lätt förknippas med en nyttighetsaspekt, att det bör leda någonstans som vuxenvärlden menar är bra för barnvärlden, inte minst i så kallad transfereffekt som noterats ovan. Även om forskningen kommer att vidareutveckla kunskaper om transfereffekter så kan vi redan säga att lärande i stort alltid gynnar annat lärande: ”There is precious little evidence to support claims that learning within the arts can be the cause of narrow educational ends, such as boosts to scores in mathematics tests” menar Brice Heath och Robinson (2004, s. 119). Detta eftersom varje utfall av en utbildningsinsats (oavsett i eller om konst eller något annat) spelar roll för de deltagande, i det att den har en mening. Och konstnärliga, estetiska erfarenheter, kan vara just meningsfulla. Det är därför viktigt att utifrån ett barnperspektiv också ta fasta på vad unga

själva ser som just vitalt och meningsfullt. Det är inte konstigare än att se att barn också är människor som berörs av konst eftersom:

...the arts are an essential part of human heritage and of what makes us human, and it is difficult to imagine an education for better lives without arts education. (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013, s. 15)

Även om inte transfereffekten är bevisad så kan alltså ändå sägas om lärande generellt, att så komplext som människans kognitiva och emotionella utveckling ser ut, så hänger allt lärande samman (Hetland, intervjuad i Heller, 2018). Det går aldrig att dra några skarpa linjer mellan en kunskapsdomän och en annan. Ellen Winner and Monica Cooper (2000) motsäger inte argument som menar att konst i skolan kan gynna elevers generella lärande, men de har andra förklaringsmodeller:

[S]chools that choose to integrate the arts with academic subjects may make other educational reforms at the same time. They may make learning more project-based, they may encourage more open-ended inquiry, or they may attract more enthusiastic, motivated teachers and/or students. If such changes occurred in association with bringing in the arts, we could account for the fact that so many schools that have infused the arts have enthusiastically reported that they have become more exciting places of learning. (Winner & Cooper, 2000, s. 66)

Även om sådana utfall som redovisas bland annat i Anne Bamfords studier (2006) kring elevers ökade engagemang i skola likaväl kan knytas till nya arbetsformer och mer temaarbete istället för till just den estetiska dimensionen (Gadsden, 2008), så kan konst i undervisning förespråkas av andra anledningar:

It is not too dramatic to suggest that not offering students the opportunity to experience a broad array of thinking, social, and emotional dispositions through art – to reorder their habits of mind – is to deny them the full experience of learning and deny teachers the full opportunity to understand the breadth of possible knowledge. (Gadsden, 2008, s. 33)

Även Bamford har starkt betonat vikten av undervisningens kvalitet och den undervisandes kompetenser för att estetiska former ska ge positiva upplevelser och lärande. Hög kvalitet omfattar också samverkan med externa aktörer och skapande gemenskaper och att elever trivs gynnar överlag elevers erfarenheter av sin skolgång (se Höglund, 2009). Därmed kan sägas, precis som Ellen Winner och Lois Hetland (2000) anfört, att konsten har ett värde i sig oavsett om den ger ytterligare ringar på vattnet i kunskaper och färdigheter utöver dess egna domäner eller ej: vi behöver inte förvänta oss mer möjlig nytta av konsten än vi gör av andra ämnen.

Viktigt är också att notera att konst och kultur eller estetik i sig inte är garantier för demokratiska synsätt eller grundar goda etiska förhållningssätt, vilket Bertil Sundin beskrivit (2003) vilket togs upp inledningsvis. Kulturella uttryck kan nyttjas för goda syften men också förvärra ohälsa om de förknippas till exempel med droger (Theorell & Ullén, 2016). Motsvarande avvaktande linje följer Ulla Wiklund (2005), lärarutbildare och musiker, som menar att även estetisk verksamhet i undervisning kan bli en fråga om "underkastelse": "tillsynes kreativa och estetiska verksamheter [kan] förvandlas till lydprodukt och så långt ifrån konst och livserfarenhet man kan tänka sig" (s. 71). Att länka *etiska* aspekter till det estetiska blir därmed nödvändigt. Det estetiska kan alltså inte på ett direkt sätt frambringa ett jämlikt samhälle, eller ett inkluderande klassrum. Kultur och konst menar även Katarina Gustafsson (2008), är varken alltigenom gott eller direkta bärare av arv och traditioner. Men arbete med estetiska uttryck kan ge plats för olika perspektiv för att belysa omvärlden, i ett undersökande förhållningssätt (Hansson Stenhammar, 2015; se även Aspán, Balldin, Engel & Röing Hellberg, 2017). Att exempelvis göra möjligt för barns röster att höras, räcker inte i sig. Varje individ måste mötas och bemötas så att det som är gott är det som gynnas. Det är vad Gert Biesta (2017) kallar *existentiell kvalitet*. Men hur och av vem avgörs vad som är etiskt gott, och som därmed kan ha en existentiell kvalitet? Det är här Biesta (2017) lägger upp giften på läraren att inbjuda eleven till ett varande i världen som ett subjekt i dialog, inte som ett objekt. Han menar att alla olika konstformer just är olika sätt att gå i dialog med världen (s. 112).

Biesta (2018, s. 13) föreslår utifrån sin betoning på den etiska dimensionen i undervisning att frågan *Varför konst* behöver omformuleras. Det viktiga

är inte vad utbildning mynnar ut i utan istället vad utbildning betyder. Med andra ord: istället för att undra vad utbildning skapar ("*makes*") bör frågan vara: vad är det utbildningen möjliggör ("*makes possible*"). Svaret på frågan är inte, trots den öppna hållningen, att vad som helst skulle kunna gå bra. Här finns hela tiden en grundhållning att det som erbjuds barnen måste förhålla sig till det som är att betrakta som etiskt hållbart. Vad gäller scenkonst har Helander (1998, s. 262ff) kommenterat att en barnpublik behöver bemötas med respekt, vilket förstås inbegriper en etisk hållning. Även alla de värderingar som omgärdar en scenkonstföreställning, inte minst kring om vad som betraktas som konstnärligt, hänger samman med olika etiska grundhållningar. Frågan om vad ett barn är, vad ett barn förväntas vara, göra och uppleva är också förknippade med olika estetiska och etiska ideal, föränderliga i tid och rum.

Frågan *Varför konst i skola* behöver därmed inte besvaras med vare sig 'för konstens egen skull' eller det motsatta, att konst stimulerar hjärnans förmåga till innovation i alla möjliga ämnen. Jag väljer att hellre följa Lois Hetlands (intervjuad i Heller, 2018) idé, att konst är människans verktyg för att kommunicera och förstå omvärlden:

.... I think it's a false dichotomy to choose between "arts for art's sake" and art for instrumental purposes. I prefer the phrase "art for our sake"...

Det finns också, som visats i tidigare avsnitt, en rättighetsaspekt och en demokratiaspekt i kulturtillgänglighet och kulturskapande – och i kultur för barn liksom barns egen kultur, eller snarare deras kulturella uttryck. Den aspekten förknippas inte sällan med idéer att barn som tar del av kultur blir kulturbärare, eller kulturkonsumenter, även som vuxna. Förutom att det inte tycks finnas några longitudinella studier som verkligen bekräftar den tanken (Warner, 2011, har sökt detta beträffande museibesök utan att lyckas) så menar jag att det inte heller behövs en betoning på ett sådant framtidsperspektiv. Barndomsstudier har sedan 1980-talet vinnlagt sig om att studera barndomens villkor i sin egen rätt, att barns liv nu och här är lika viktigt som deras framtida liv.

För att återknyta till FN:s konvention om barnets rättigheter så ska varje barn kunna "fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet" enligt artikel



31. Detta tre år långa projekt har bidragit till detta för den medverkande skolans elever. Projektet har öppnat dörrar och sänkt trösklar. Det har inte varit lätt alla gånger. Men vad varje barn har fått med sig är att konsten finns där, den är nåbar. Barnen vet också att det finns vuxna som verkar för att barnen ska få just delta i detta konstnärliga liv. Och det är en lika stor kunskap som att veta något om tåspets skor eller om *Trollflöjten* eller om sufflösens arbete.

I en gemensam skrift från Barnombudsmannen och Statens kulturråd, *Barn och ungas rätt till kultur* (2006) beskrivs olika mål och tillvägagångssätt för att uppnå dessa genom råd för sporra till ett mer ”aktivt barnkulturarbete” (”s. 3) från den nationella kulturpolitikens mål

- att verka för att alla får möjlighet till delaktighet i kulturlivet och till kulturupplevelser samt till eget skapande (cit. på s. 6)

till att skolan ansvarar för att eleverna, enligt läroplanen,

- har utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud (cit. på s. 7)

Mer preciserat anges i läroplanen målet att eleven efter skolgången

- kan använda och ta del av många olika uttrycksformer såsom språk, bild, musik, drama och dans samt har utvecklat kännedom om samhällets kulturutbud (Skolverket, 2011, Lgr11, rev. 2019).

Även om de olika institutionernas grunduppdrag på flera sätt är väsensskilda så finns beröringspunkter. I grunden är det en fråga om att de olika institutioner barnet möter under sin uppväxt behöver skapa goda villkor för varje barn. Rätten till konst och kulturliv är tätt förknippad med övriga rättigheter, inte minst yttranderätten, tankefrihet och föreningsfrihet (artikel 12, även 13, 14, 15) samt rätten till liv och utveckling (artikel 6) och förstås artikel 3, att barnet bästa ska beaktas (David, 2006, s. 15). Detta sätter ljuset på att konventionstexten behöver läsas som en helhet, att varje artikel inte utgör en punkt i en lista som lätt kan prickas av. Det handlar om vuxnas förhållningssätt till barn, barns möjligheter och barns platser. Barnrättskommittén har belyst vikten av artikel 31 på följande sätt:

Kommittén stöder uppfattningen att det är genom kulturellt och konstnärligt liv som barn och deras intressegemenskaper uttrycker sin specifika identitet och den mening de tillmäter livet samt bygger sin världsåskådning som representerar deras möte med externa krafter som påverkar deras liv. Kulturella och konstnärliga uttryck utformas och upplevs i hemmet, skolan, på gatan och i offentliga rum, samt genom dans, festivaler, hantverk, ceremonier, ritualer, teater, litteratur, musik, film, utställningar, digitala plattformar och video. Kulturen springer ur samhället som helhet; inget barn bör förnekas möjlighet vare sig att skapa kultur eller att ta del av den. Kulturellt liv införs inte ovanifrån, utan uppstår inom kulturen och samhället. Staternas roll är att möjliggöra snarare än att tillhandahålla det. (*Barnrättskommitténs allmänna kommentar nr 17, 2013, s. 7*)

Här beskrivs såväl kulturen, barnkulturen och aktörsskapet som drivande för förändring och nytolkningar. För att kunna bidra behöver barnen vara med där det händer.

I rapporten har jag undersökt hur mötet mellan barn och barnopera som scenkonst kan förstås, samt hur barn arbetar med konstformen i enskilda workshops samt inför operaföreställningar under Unga på Operans projektledning. Att det är just en skolkontext spelar in för hur det förberedande arbetet görs i olika workshops. Övergripande har framläggningen även relaterat till forskning om hur konst i skola kan ges en roll och hur barn, konstutövare, lärare och forskare resonerar om konstens relation till undervisning, utbildning och bildning. Jag vill avsluta den här rapporten genom att citera en av källorna som finns tillgängliga i den resursbank som sorterar under det europeiska nätverket *European Network For Opera, Music And Dance Education*, RESEO. Nätverket, som från 1996 genom EU-medel samlar flera operahus, dess pedagogiska avdelningar och många konstutövare, möjliggör kunskapsutbyte genom årliga konferenser samt en samling av verktyg för att utveckla de pedagogiska verksamheterna (nätverket beskrivs också av Gislén, 2006). På hemsidan finns ett utskrivet konferensbidrag *Why arts in schools?* av Birgitte Holt Nielsen, producent vid danska *Den Jyske Opera* (reseo.org). Hennes fråga rör hur konstnärer och konstnärliga institutioner kan bidra till utbildning, ifall konst kan ge unga möjligheter att reflektera kring viktiga, existentiella frågor. Hon undrar:

Do we protect the child's right to be taken seriously as a human being, and not just as a pupil, experiencing and sensing art by devoting itself to the poetic moment? Its right to experience, to see itself and its own life reflected in the stories, the words, the music, the theatre, the emotions that we convey through art. (Holt Nielsen, 2015, s. 1)

Hennes svar blir jakande:

I believe that the best we can do is to provide children with important – sometimes even difficult – stories and themes in ways that uses the strength that lies in a multisensory artform like opera. Because of the way we express the story through music, through fantasies, through body and visual expressions, we can do this. (Holt Nielsen, 2015, s. 2)

I citatet sammanlänkas – återigen – rätten att ta del av konstnärlig verksamhet, de vuxnas ansvar, och värdet av att barn får ta del av många berättelser, och det på olika vis. Ett år efter att projektet avslutats hör jag mig för med en av de lärare som varit mest aktiv och engagerad i Unga på Operans aktiviteter, bildläraren Linda Bruhn, ifall hon kan se några spår efter projektet. Svaret är ja. Hon anser att projektet har gett stort avtryck på skolan, och att eleverna ofta pratar om vad de gjort, inte minst aktualiseras det i undervisning där skapande är centralt. Hon noterar att eleverna ”såklart” är positiva när de tänker tillbaka på projektet. Några få lärare ger uttryck för att det är skönt att det är över, men andra har istället stärkts i sitt samverkande arbete över ämnesgränserna. De arbetar nu aktivt för att ta in kulturaktörer i skolan (här har förstas pandemin satt sina gränser för tillfället). Linda hoppas på flera operaprojekt i framtiden: ”Överlag har projektet givit skolan en tid av gemenskap, kulturintresse och många fina minnen” summerar hon och genom att erbjuda eleverna ”en vidgad värld så ger vi dem förutsättningarna att utvecklas till vad de än vill bli”. Den *vidgade världen* är väl precis det som Holt Nielsen lyfter som viktiga berättelser om livets alla delar, berättelser uttryckta på olika vis. I rapporten har läsaren kunnat ta del av några av alla de sätt Unga på Operan erbjudit barn sagor, musikaliska och konstnärliga upplevelser och uttryck. Det kan göras i klassrum i smågrupper och det kan göras i både små och stora salonger.

*Känslornas Hus* kan uppstå precis var som helst där dörren öppnas.

## Källor

- Alerby, Eva & Ferm, Cecilia (2006). Konsten att dansa eller dansandets konst – dans som förkroppsligad kunskap. I E. Alerby & J. Elíðóttir (red.) *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*. (s. 157-169). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, Ulla & Swärd, Ann-Katrin (2015). Estetiska lärprocesser. Modul: *Tematiska arbetsätt och digitala verktyg* Del 6: Estetiska lärprocesser. Stockholm: Skolverket.
- Antila, Jennika & Nokto, Kristina (2012). *Strategier för barnkultur: En jämförande studie av Dramatens och Operans barn- och ungdomsverksamheter*. Kandidatuppsats. Södertörns högskola: Institutionen för ekonomi och företagande.
- Aronsson, Karin (1997). *Barns världar. – barns bilder*. Stockholm: Natur och kultur.
- Aspán, Margareta (2006). *Ungas röst i Farsta*. Utvärderingsuppdrag demokratiprojekt inom Farsta stadsdelsförnyelse, Farsta stadsdelsförvaltning.
- Aspán, Margareta (2009). *Delade meningar: om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och inläggande*. Avh. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Aspán, Margareta (2015). B. Qvarsell, C. Hällström, & A. Wallin (eds), *Den problematiska etiken: Om barnsyn i forskning och praktik* (s. 9-29). Gothenburg: Daidalos.
- Aspán, Margareta & Balldin, Jutta, (2017). FörUndran: Barns rätt och estetiska uttryck i utbildning. I M. Aspán; J. Balldin; C. Engel; & A. Röing Hellberg (red.). (s. 17-40). *Estetiska uttryck och barns rättigheter i utbildning*. Malmö: Gleerups.
- Aspán, Margareta, Balldin, Jutta, Engel, Charlotte, & Röing Hellberg, Anna (red.). 2017. *Estetiska uttryck och barns rättigheter i utbildning*. Malmö: Gleerups.
- Aspán, Margareta (2017-08-10) *Anhållan om etikeprövning vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen avseende forskningsprojektet "Unga på Operan – konstnärlig verksamhet i skola"*. Stockholms universitet (ej publicerat material).
- Aspán, Margareta (2020). The Tale of Red Riding Hood and the Wolf as a Multi-literacy Tool for Reflection and Embodied Learning. *International Journal of Education & the Arts*, 21(18).
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups. *Avtal* Kungliga Operan och [NN]-skolan. 2017, augusti.
- Axelsson, Monica (2016). Litteracitetsutveckling i olika åldrar och ämnen. Skolverkets Modul: *Från vardagsspråk till ämnesspråk*, Del 4: Litteracitetsutveckling. Stockholm: Skolverket. [http://www.skolverket.se, hämtad 2019-11-14]
- Bamford, Anne (2006). *The now factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.

- Barnombudsmannen och Statens kulturråd (2006). *Barn och ungas rätt till kultur*. Barnombudsmannen informerar BI2006:02. Stockholm: Barnombudsmannen.
- Barnrättskommitténs allmänna kommentar nr 17 (2013). *Om Barnets rätt till vila, fritid, lek och rekreation samt till det kulturella och konstnärliga livet (Art. 31)* Översättning Mars 2014. FN:s kommitté för barnets rättigheter CRC/C/GC/17 Sextioandra Sessionen 17 april 2013. Stockholm: Barnombudsmannen.
- Barton, G. (2013). The Arts and Literacy: What Does it Mean to be Arts Literate? *International Journal of Education & the Arts*, 14(18), 1-21.
- Barton, G. (2019). Arts-literacies matter. In G. Barton (red.) *Developing Literacy and the Arts in School* (s. 169-176). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Beauvais, Clémentine (2015). The 'Mozart Effect': A Sociological Reappraisal. *Cultural Sociology*, Vol. 9(2) 185–202.
- Botstein, Leon (1992). Listening through Reading: Musical Literacy and the Concert Audience. *19th-Century Music*, 16(2), *Music in Its Social Contexts*, 129-145.
- Biesta, Gert (2017). *Letting art teach*. Serie: ArtEZ Academia volume 15. Arnhem: ArtEZ Press.
- Biesta, Gert (2018). What if? An education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. Biesta, & D.R. Cole (red.) *Art, Artists and Pedagogy. Philosophy and the Arts in Education* (s. 11-20). London: Taylor & Francis.
- Björck, Catrine (2014). "Klicka där!": *En studie om bildundervisning med datorer*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Centrum för de humanistiska ämnernas didaktik.
- Björck, Catrine (2018). Dialog och respons är centrala aspekter i en estetisk lärprocess. I U. von Schantz, K. Thorgersen, & A. Lidén (red.), *De estetiska ämnernas didaktik Utmaningar, processer och protester* (s. 105–121). Stockholm: Stockholm University Press.
- Brandt, Per Aage (2009). Music and how we became human – A view from cognitive semiotics. I Stephen Malloch & Colwyn Trevarthen (red.), *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Brice Heath, Shirley & Gilbert, Lisa (2015). Creativity and the work of Art and Science. A cognitive neuroscience perspective. I Liora Bresler, John O'Toole & Michael Fleming (red.) *The Routledge International Handbook Series* (s. 398-409). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Brice Heath, Shirley & Robinson, Ken (2004). Making a Way: Youth Arts and Learning in International Perspective. I N. Rabkin & R. Redmund (red.) *Putting the Arts in the Picture. Reframing Education in the 21<sup>st</sup> Century* (s. 107-126). Chicago: Center for Arts Policy, Columbia College.
- Bresler, Liora (1998). "Child art," "fine art," and "art for children": The shaping of school practice and implications for change. *Arts Education Policy Review*, 100(1), 3–11.

- Bresler, Liora (2004). Dancing the Curriculum. I L. Bresler (red.) *Knowing bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning*. Serie: Landscapes: The arts, aesthetics, and education; 3. Dordrecht; Kluwer Academic. (s. 127-151)
- Corsaro, William A. (2003). *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Carlisle, Katie (2011). Arts Education Partnerships: Informing Policy through the Development of Culture and Creativity within a Collaborative Project Approach. *Arts education Policy review* Vol 112 is. 3, 144-148.
- Craig, Cheryl J.; You, JeongAe; Zou, Yali; Verma, Rakesh; Stokes, Donna; Evans, Paige & Curtis, Gayle (2018). The embodied nature of narrative knowledge: A cross-study analysis of embodied knowledge in teaching, learning, and life. *Teaching and Teacher Education* 71, 329-340.
- Dagens Nyheter 2019-05-28. Erik Helmersson: *Skolan kanske inte måste vara så jävra lustfylld*.
- David, Paulo (2006). Article 31: The Right to Leisure, Play and Culture. I A. Alen, J. Vande Lanotte; E. Verhellen; F. Ang; E. Berghmans; & M. Verheyde (red.) *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Davidson, Judith (2004). Embodied Knowledge: Possibilities and Constraints in Arts Education and Curriculum. I L. Bresler (red.) *Knowing bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning*. Serie: Landscapes: The arts, aesthetics, and education; 3. (s. 197-212). Dordrecht; Kluwer Academic.
- Davies, Charlotte Aull (2008). *Reflexive ethnography. A guide to researching selves and others*. 2:e edition. London, New York: Routledge.
- Einarsdóttir, Johanna; Dockett, Sue; & Perry, Bob (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232.
- Eldén, Sara (2012). Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices'. *Childhood* 20(1) 66–81.
- Elvstrand, Helene (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2007). *En start för tänket, en bit på väg: analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Karlstad: Region Värmland.
- Ernst, Manilla (2016). *Individuella värderingar och kollektiva upplevelser. Barn möter operauppsättningen Min mamma är en drake*. Stockholm: Kungliga Operan.
- Ernst, Manilla, Lorentzon, Ylva & Wester, Moa (2013). *Barn, kultur och kulturutbud. Förutsättningar och förväntningar. En pilotstudie om att lyfta barns och ungas perspektiv*. Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för barnkulturforskning.
- Feldman, Edmund Burke (1970). *Becoming human through art: aesthetic experience in the school*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, cop..
- FN:s förklaring om de mänskliga rättigheterna, antagen av FN:s generalförsamling den 10 december 1948.

- FN:s konvention om barnets rättigheter antagen av FN:s generalförsamling den 20 november 1989.
- Freeman, Melissa, & Mathison, Sandra (2009). *Researching children's experiences*. New York: Guilford Press.
- Fornäs, Johan (2006). Klyftan och broarna mellan högt och lågt. I *Högkultur som subkultur: inledande anföranden vid ett seminarium i Börssalen den 29 mars* (s. 31–43). Stockholm: Svenska Akademien.
- Fornäs, Johan (2012). *Kultur*. Stockholm: Liber.
- Frønes, Ivar (2007). On theories of dialogue, self and society. Redefining socialization and the acquisition of meaning in light of the intersubjective matrix. I S. Bråten (red.). *On Being Moved: From Mirror Neuron to Empathy* (s. 201–218). Amsterdam: John Benjamin's Publishing company.
- Gademan, Göran (2015). *Operahistoria*. Möklinta: Gidlund.
- Gadsden, Vivian L. (2008). The Arts and Education: Knowledge Generation, Pedagogy, and the Discourse of Learning. *Review of Research in Education, Vol. 32*, pp. 29–61.
- Geertz, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books Inc. Publishers.
- Gislén, Ylva (2006). *Opera för nya öron, tre år med Operaverkstan*. Malmö: Malmö Högskola. [sökväg [www.malmooperan.se](http://www.malmooperan.se), hämtad 1 juli 2020]
- Greene, Maxine (1995). *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass, cop..
- Greene, Maxine (1996). A Constructivist Perspective on Teaching and Learning in the Arts. I Catherine Twomey Fosnot (red.) *Constructivism. Theory, Perspectives and Practice*. New York: Teachers College Press, cop..
- Greene, Maxine (2001). *Variations on a blue guitar. The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York: Teachers College Press
- Greene, Maxine (2007). Interlude 42: The arches of experience. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 657–662). Springer.
- Grip, Kerstin, Cedervall, Sofia, Österlind, Eva (2019). *Drama och teater i kulturskolan ur pedagogernas perspektiv: Enkätundersökningen*. Stockholm: Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Stockholms universitet.
- Grossi, Enzo; Tavano Blessi, Giorgio; Sacco, Pier Luigi (2018). Magic Moments: Determinants of Stress Relief and Subjective Wellbeing from Visiting a Cultural Heritage Site. *Culture, Medicine, and Psychiatry, 43* (1), 4–24.
- Gustafsson, Birgitta E (2008). *Att sätta sig själv på spel. Om språk och motspråk i pedagogisk praktik* (Ak avh.) Växjö: Växjö University Press.
- Gårdfeldt, Gunilla (2014). Estetisk läroprocess via konstnärlig gestaltning – en upplevelsemetod och ett pedagogiskt redskap. I (red.) Tarja Karlsson Häikiö, Monica Lindgren, Marlène Johansson *Texter om konstarter och lärande* (s. 242–259). Göteborg: Art Monitor.
- Gårdfeldt, Peter (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & kultur.

- Hagnell, Viveka (1983). *Barnteater - myter och meningar*. Malmö: Liber.
- Hansson Stenhammar, Marie-Louise (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om läroprocessers estetiska dimensioner*. Akademisk avhandling. Göteborg: Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Hedman, Christina (2012). Läsutveckling hos flerspråkiga elever. I E-K Salameh (red.) *Flerspråkighet i skolan: Språklig utveckling och undervisning* (s. 78–97). Stockholm: Natur och Kultur.
- Helander, Karin (1998). *Från sagospel till barntragedi: pedagogik, förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater*. Stockholm: Carlsson.
- Helander, Karin (2004) 'Det var roligt när mamman grät' – barns tankar om teater. I: A. Banér (red.) *Barns smak. Om barn och estetik*. Centrum för barnkulturforskning, skrift nr 36 (s. 85–102). Stockholm: Stockholms universitet: Centrum för barnkulturforskning.
- Helander, Karin (2010). Barnteater som pedagogik, förströelse och konst. I: K. Helander (red.) *Barns, teater, drama*. Centrum för barnkulturforskning, skrift nr 32 (s. 137–152). Stockholm: Stockholms universitet: Centrum för barnkulturforskning.
- Helander, Karin (2011). "Den var rolig och så lärde man sig nånting, men jag kommer inte på vilket det var": Om barnteater och receptionsforskning. I: *Locus, 23*(3-4), 81–97. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap.
- Helander, Karin (2012). Receptionsstudier av barnpubliken vid Stockholms stadsteater Skärholmen. I E. Lidén, & K. Helander, (förf.) *Interkulturella perspektiv på scenkonst för barn och unga. Teatern som arena för interkulturella möten? Om den lokala förankringens betydelse för scenkonstens tillgänglighet. En studie av verksamheten vid Stockholms stadsteater Skärholmen. Slutrapport till Statens kulturråd* (s. 84–103). Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för barnkulturforskning.
- Helander, Karin (2014). Barnets rätt till kultur och konst, I A-C. Cederborg, & W. Warnling-Nerep (red.), *Barnrätt. En antologi* (s. 186–198). Stockholm: Norstedts Juridik.
- Helander, Karin (2016). *Att öppna nya världar. En handledning om att gå på teater och dans med barn i förskola och skola* (s. 4–27). Stockholm: Riksteatern. <https://docplayer.se/24086-Att-oppna-nya-varldar-en-handledning-om-att-ga-pa-teater-med-barn-i-forskola-och-skola.html> [hämtad januari 2020]
- Helander, Karin (2019) Barn i dramatiken, på scenen och i publiken. I R. Hoogland (red.) *I avantgardets skugga. Brytpunkter och kontinuitet i svensk teater kring 1900* (s. 47–73). Göteborg: LIR.skrifter. nr 8.
- Heller, Rafael (2018). On the goals and outcomes of arts education: An interview with Lois Hetland. *Phi, Delta, Kappan*. <https://kappanonline.org/heller-lois-hetland-interview-arts-education/> [hämtad januari 2020]
- Hennessy, Sarah (2006). Conditions and Consequences of Reflective Practices in Arts Education. I Pamela Burnard & Sarah Hennessy (red.) *Reflective Practices*



- in *Arts Education. Serie: Landscapes: the Arts, Aesthetics and Education*; 5 (s. 183-192). Dordrecht: Springer.
- Hetland, Lois (2000). Listening to Music Enhances Spatial-Temporal Reasoning: Evidence for the "Mozart Effect". *The Journal of Aesthetic Education, Vol. 34*, No. 3/4, Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows (Autumn - Winter, 2000), pp. 105-148.
- Holland, Sally; Renold, Emma; Ross, Nicola J.; & Hillman, Alexandra (2010) Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood 17*(3), 360-375.
- Holmberg, Ylva & Vallberg Roth, Ann-Christine (2018). Flerstämig musikundervisning i förskola. *Barn nr. 3-4*, 79-94.
- Holt Nielsen, Birgitte (2015). *Why arts in schools?* A presentation by Birgitte Holt Nielsen (Producer, Den Jyske Opera) given at the RESEO Autumn Conference 2015 (Como, 15-17 October). <https://www.reseo.org/resource/conference-food-for-thought-enriching-teaching/> [hämtad juni 2020]
- Hundeide, Karsten (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Hällström, Catharina (2011). Barnkulturella innebörder i Kamratpostens insändaravdelning. *Locus 11* (3-4), 63-80. Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Hägglund, Solveig; Quennerstedt, Ann, & Thelander, Nina, (2013). *Barns och ungas rättigheter i utbildning*. Malmö: Gleerups.
- Höglund, Carl-Magnus (2009). The Wow-factor. *Pedagogiska magasinet*, november 2009. <https://pedagogiskamagasinet.se/the-wow-factor/> [nedladdad 2019-06-16]
- Imms, Wesley; Jeanneret, Neryl, & Stevens-Ballenger, Jennifer (2011). *Partnerships between schools and the professional arts sector: Evaluation of impact on student outcomes*. Southbank, Victoria: Arts Victoria. [https://creative.vic.gov.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0004/56722/ARVI\\_Edu\\_Report\\_Web\\_FA-2.pdf](https://creative.vic.gov.au/_data/assets/pdf_file/0004/56722/ARVI_Edu_Report_Web_FA-2.pdf) [hämtad juli 2019]
- James, Allison (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist, Vol. 109*, No. 2, "In Focus: Children, Childhoods, and Childhood Studies", s. 261-272.
- Janson, Ulf (2001). Perspektiv, aspekt och meningshorisont i förskolebarns lekförhandlingar. I Henry Montgomery & Birgitta Qvarsell (red.) *Perspektiv och förståelse: att kunna se från olika håll* (s. 236-253). Stockholm, Carlssons.
- Janson, Ulf (2013). Delaktighet i lek - en fråga om röst i det barnkulturella. I K. Helander (red.), *Nu vill jag prata! Barns röster i barnkulturen*. Centrum för barnkulturvetenskapens skriftserie nr. 46 (s. 13-35). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Johansson, Eva (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. 2a rev. upplagan. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2694> [Hämtad juni 2020]

- Jones, Evan (2014) *Dance Literacy: An Embodied Phenomenon*. I G. Barton. (red.) *Literacy in the Arts* (s. 111-129). Cham: Springer International Publishing.
- John, Mary. (2003) *Children's rights and power - charging up for a new century*. London; Jessica Kingsley Publishers.
- Kann-Rasmussen, Nanna (2019). The Collaborating Cultural Organization: Legitimation through Partnerships. *The Journal of Arts Management, Law, and Society 49*(5), 307-323.
- Kitzinger, Jenny (1995). Qualitative research. Introducing focus groups. *BMJ: British medical journal*, 311, 299-30.
- Klopper, Christopher (2014). Building Capacity and Confidence Through Arts-Based Learning Experiences: A Whole-School Approach. I N. Lemon; S. Garvis; & C. Klopper (red.), *Representations of Working in Arts Education: Stories of Learning and Teaching*. (s. 53-69). Bristol UK: Intellect Books Ltd.
- Konstnärnsnämnden (2015). *Rätten till konstnärlig frihet och kreativitet. Rapport av Farida Shaheed, FN:s särskilda rapportör för kulturella rättigheter* (rapport 2015:1). Stockholm: Konstnärnsnämnden. [https://www.konstnararnamnden.se/Sve/PDFer/Ratten\\_till\\_konstnarlig\\_frihet\\_och\\_kreativitet-Rapport\\_av\\_Farida\\_Shaheed.pdf](https://www.konstnararnamnden.se/Sve/PDFer/Ratten_till_konstnarlig_frihet_och_kreativitet-Rapport_av_Farida_Shaheed.pdf)
- Kulturdepartementet (2019). *Riktlinjer för statens bidrag till Kungliga Operan AB för budgetåret 2020. 2019-12-17*. <https://www.operan.se/media/tf2if1af/riktlinjer-fo-r-statens-bidrag-till-kungliga-operan-ab-fo-r-budgeta-ret-2020.pdf>
- Kulturutskottet. 2009. *Kulturutskottets betänkande 2009/10:KrU5. Tid för kultur*.
- Kungliga Operan (2015). *Delaktighet och pedagogik. Människan förmår mer än hon tror*. Text: Sigrid Herrault. [https://www.operan.se/media/o44blzze/upo\\_smedshagsskolan\\_rapport.pdf](https://www.operan.se/media/o44blzze/upo_smedshagsskolan_rapport.pdf)
- Kungliga Operan (2016). *Berätta din historia*. Text: Sigrid Herrault. [https://www.operan.se/media/pj5idrhg/berattadinhistoria\\_web.pdf](https://www.operan.se/media/pj5idrhg/berattadinhistoria_web.pdf)
- Kungliga Operan (2019). *Att växa genom skapande*. Red. Sigrid Herrault. [https://www.operan.se/media/j0mbeahq/smedshagsskolan\\_dokumentation\\_2019.pdf](https://www.operan.se/media/j0mbeahq/smedshagsskolan_dokumentation_2019.pdf)
- Kungliga Operan (2020). *Årsredovisning för 2019* [https://www.operan.se/media/jrycpxdt/arsredovisning\\_2019\\_kungliga\\_operan.pdf](https://www.operan.se/media/jrycpxdt/arsredovisning_2019_kungliga_operan.pdf)
- Landay, Eileen & Wootton, Kurt (2012). *A Reason to Read: Linking Literacy and the Arts*. Foreword by Shirley Brice Heath. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Lapp, Diane; Flood, James; Heath, Shirley Brice; & Langer, Judith (2009). The Communicative, Visual, and Performative Arts, Core Components of Literacy Education. I J. V. Hoffman, & Y. M. Goodman (red.), *Changing literacies for changing times: An historical perspective on the future of reading research, public policy, and classroom practices* (s. 3-16). NY: Routledge.

- Lemon, Narelle; Garvis, Susanne; & Klopper, Christopher (2014). *Representations of Working in Arts Education: Stories of Learning and Teaching*. Bristol UK: Intellect Books Ltd.
- Lenghorn, Thorbjörn (1977). *En studie i Ellen Keys pedagogiska tänkande främst med utgångspunkt från "Barnets århundrade"*. Stockholm: Fören. för sv. undervisningshistoria.
- Lidén, Ellinor (2012). Del A. I Ellinor Lidén, & Karin Helander, (förf.) *Interkulturella perspektiv på scenkonst för barn och unga. Teatern som arena för interkulturella möten? Om den lokala förankringens betydelse för scenkonstens tillgänglighet. En studie av verksamheten vid Stockholms stadsteater Skärholmen. Slutrapport till Statens kulturråd* (s. 4-84). Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för barnkulturforskning.
- Littoz-Monnet, Annabelle (2007). *The European Union and culture: between economic regulation and European cultural policy. Serie: European Policy Research Unit serie*. Manchester: Manchester University Press.
- Ljungdahl, Camilla (2016). *Att öppna nya världar. En handledning om att gå på teater och dans med barn i förskola och skola* (s. 28-38). Stockholm: Riksteatern. <http://skolscenen.riksteatern.se/attoppnanyavardlar> [hämtad mars 2019]
- Lobman, Carrie (2010). Creating Development Moments: Teaching and Learning Creative Activities. I M. Cathrene Connery, Vera P. John-Steiner, & Ana Marjanovic-Shane. (red.) *Vygotsky and creativity: a cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts* (s. 199-214) Serie: Educational psychology. New York: Peter Lang.
- Lorentzon, Ylva (2018). *Öppna världar, slutna rum: Om status och barnkulturlpolitik i scenkonstens vardagspraktik*. Ak. avh. Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.
- Lund, Anna (2008). *Mellan scen och salong: en kultursociologisk analys av ungdomsteater*. Ak. avh. Växjö: Växjö universitet
- Lång, Sara (2008). *Den fysiska miljöns betydelse för möten i skolan – en fallstudie av två högstadieskolor uppförda i olika tider*. Uppsala: Uppsala universitet, Kulturgeografiska institutionen.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans (2003). *En kulturskola för alla : estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv. Serie: Forskning i fokus, nr 16*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Marjanovic-Shane, Ana; Connery, M. Cathrene, & John-Steiner, Vera (2010). A Cultural-historic Approach to Creative Education. I M. Cathrene Connery, Vera P. John-Steiner, & Ana Marjanovic-Shane. (red.) *Vygotsky and creativity: a cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts* (s. 215-232). Serie: Educational psychology. New York: Peter Lang.
- Marková, Ivana; Linell, Per; Grossen, Michèle & Salazar Orvig, Anne (2007). *Dialogue in focus groups: exploring in socially shared knowledge*. London: Equinox Publishing.

- Maybin, Janet (2005). *Children's voices. Talk, knowledge and identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mouritsen, Flemming (2002). Child culture – play culture. I F. Mouritsen & J. Qvortrup (red.) *Childhood and children's culture* (s. 14-42). Odense: University Press of Southern Denmark.
- Myndigheten för kulturanalys (2016). *Kulturvanor. Rapport 2016:1*. <http://www.kulturanalys.se/wp-content/uploads/2016/01/Kulturvanor.pdf>
- Myndigheten för kulturanalys (2017). *Barns och ungas kulturaktiviteter. Kulturfakta 2017:5*. <https://kulturanalys.se/wp-content/uploads/Barns-och-ungas-kulturaktiviteter.pdf>
- Myndigheten för kulturanalys (2018). *En lägesbedömning i relation till de kulturpolitiska målen. Rapport 2018:1*. [https://kulturanalys.se/wp-content/uploads/2018/02/Kulturanalys\\_2018.pdf](https://kulturanalys.se/wp-content/uploads/2018/02/Kulturanalys_2018.pdf)
- Myndigheten för kulturanalys (2019). *Kulturvanor i Sverige 1989-2018. Rapport 2019:2*. <https://kulturanalys.se/wp-content/uploads/2019/07/kulturvanor-i-sverige-1989-2018-2.pdf>
- Neelands, Jonothan (2015). Art makes children powerful – Art for the many not for the few. I L. Bresler, J. O'Toole & M. Fleming (red.) *Routledge International Handbooks of Education: Routledge International Handbook of the Arts and Education. The Routledge International Handbook Series*, (s. 410-417). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Notér Hooshidar, Annika (2014). *Dansundervisning som förkroppsligad multimodal praktik: en studie om kommunikation och interaktion i dansundervisning*. Lic. uppsats. Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet, och Dans-och cirkushögskolan.
- Powell, Sean Robert (2020). Whose Story? (Re)presentation, Rhizovocality, and Friendship. I T. D. Smith, K. S. Hendricks (red.), *Narratives and Reflections in Music Education, Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education* 28 (s. 135-146). Springer Nature, Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-28707-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28707-8_11)
- Qvarsell, Birgitta (1996). *Pedagogisk etnografi för praktiken – en diskussion om förändringsfokuserad pedagogisk forskning*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Qvarsell, Birgitta (1997). *Forskning i utvecklingsarbete – exemplet FOLK. FOLK-rapport nr 3 i samarbete med Vägverket*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Qvarsell, Birgitta (1998).
- Rasmussen, Kim (2001). Børnekulturbegrepet. I B. Tufte, J. Kampmann, B. Juncker (red.) *Børnekultur hvilke børn? og hvis kultur?* Serie: Skriftserie fra sekretariatet for børnekulturnetværk (31-51). København: Akademisk Forlag.
- Reason, Matthew & Rowe, Nick (2017). Purpose, Outcomes and Obliquity: To Plan or Not to Plan. I M. Reason & N. Rowe (red.) *Applied practice: evidence and impact in theatre, music and art* (s. 11-23). London: Bloomsbury, 2017

- Riddett-Moore, Karinna (2009). Encouraging empathy through aesthetic engagement: An art lesson in living compositions. *International Journal of Education & the Arts*, 10 (Portrayal 2).
- Rozenkrantz, Jonathan & Mund, Marta (2014). Alltid redan en aktivitet. Åskådarskap och estetiska lärprocesser. I A. Burman (red.) *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser* (s. 405-425). Stockholm: Södertörns högskola.
- Rönnerman, Karin (2018). Vikten av teori i praktiska forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning och Lärande. Vol. 12*, nr 1, s. 41-54.
- Sauter, Willmar (2002). Who reacts when, how and upon what: From audience surveys to the theatrical event. *Contemporary Theatre Review*, 12(3), 115-129.
- Scott, Sophie K.; Lavan, Nadine; Chen, Sinead, & McGettigan, Carolyn (2014). The social life of laughter. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(12), 618-620.
- Scott Shields, Sara; W. Guyotte, Kelly & Weedon, Nicole (2016). Artful pedagogy: (En)visioning the unfinished whole. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 13(1), 44-66.
- Silvey, Philip E. (2014). Imagination, Play, and the Role of Performing Arts in the Well-Being of Children I A. Ben-Arieh et al. (eds.), *Handbook of Child Well-Being. Theories, methods and policies in global perspective* (s. 1079-1097). Dordrecht: Springer.
- SFS 2010:800, senaste ändringen SFS 2016:911.
- Skolverket (2011, reviderad 2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Stinson, Madonna (2014). Drama Literacy: (In)definite Articles. I G. Barton (red.), *Literacy in the Arts: Rethinking Learning and Teaching*, s. 131 -142. Cham: Springer International Publishing.
- Sundin, Bertil (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans?* Stockholm: Mareld.
- Tambling, Pauline (1999). Opera, education and the role of arts organisations. *British Journal of Music Education* 16:2, 139-156.
- Theorell, Töres & Ullén, Fredrik (2016). Epidemiological studies of the relationship between cultural experiences and public health. I S. Clift & P. M. Camic (red.) *Oxford textbook of creative arts, health, and wellbeing: international perspectives on practice, policy, and research* (s. 55-63). Oxford: Oxford University Press.
- Theorell, Töres; Skjei Knudtsen, Margunn; Bojner Horowitz, Eva & Wikström, Britt-Marie (2016). Culture and public health activities in Sweden and Norway. I S. Clift & P. M. Camic (red.) *Oxford textbook of creative arts, health, and wellbeing: international perspectives on practice, policy, and research* (s. 171-177). Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, Christine Marmé (2007). The Culture of Childhood and the Visual Arts. I L. Bresler (red.), *International Handbook of Research in Arts Education. Serie: Springer International Handbook of Research in Arts Education*; 16 (s. 899-916). Dordrecht: Springer.
- Thompson, Christine Marmé (2017). Listening for Stories: Childhood Studies and Art Education. *Studies in Art Education*, 58(1), 7-16.

- Thorgersen, Ketil (2018). Estetik tack! Estetisk kommunikation och konsten att lära. I U. von Schantz, K. Thorgersen, & A. Lidén (red.), *De estetiska ämnens didaktik Utmaningar, processer och protester* (s. 3–23). Stockholm: Stockholm University Press.
- Upitis, Rena (2006). Challenges for artists and teachers working in partnership. I Pamela Burnard & Sarah Hennessey (red.) *Reflective Practices in Arts Education. Serie: Landscapes: the Arts, Aesthetics and Education*; 5 (s. 55-68). Dordrecht: Springer.
- UNICEF (2001). *The Participation Rights of Adolescents: A strategic approach*. Working paper series. New York: Program Division.
- Vandenhoe, Wouter, Erdem Türkelli, Gamze & Lembrechts, Sara (2019). *Children's rights: a commentary on the convention on the rights of the child and its protocols*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Werner, Jeff (2011). Inledning. I K. Arvidsson & J. Werner (red.) *Skiascope 4: Konstpedagogik*. Göteborg: Göteborgs konstmuseum.
- Wassrin, Maria (2013). *Musicking: Kreativ improvisation i förskolan*. Lic. uppsats. Barn- och ungdomsvetenskapliga inst. Stockholm: Stockholms universitet.
- Wassrin, Maria (2016). *Towards Musicking in a Public Sphere: 1-3 year olds and music pedagogues negotiating a music didactic identity in a Swedish preschool*. Diss. Stockholm University, Faculty of Humanities, Department of Humanities and Social Science Education.
- Wedin, Åsa (2006). Literacitetspraxis – ett begrepp som öppnar för skolutveckling. I Madeleine Ellvin (ed.) *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola*. (s. 1-8). Svenskläraryringsföreningens årsskrift.
- White, Allen; Bushin, Naomi; Carpena-Méndez, Fina & Ni Laoire, Caitriona (2010). Using visual methodologies to explore contemporary Irish childhoods. *Qualitative Research*, 10(2), 143-158.
- Winner, Ellen & Cooper, Monica (2000). Mute Those Claims: No Evidence (Yet) for a Causal Link between Arts Study and Academic Achievement. *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34, No. 3/4, Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows (Autumn - Winter, 2000), pp. 11-75.
- Winner, Ellen & Hetland, Lois (2000). The Arts in Education: Evaluating the Evidence for a Causal Link. *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34, No. 3/4, Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows, pp. 3-10.
- Winner, Ellen; Goldstein, Thalia R. & Vincent-Lancrin, Stéphan (2013). *Art for Art's Sake? Overview*. OECD: Centre for Educational Research and Innovation.
- Wiklund, Ulla (2005). Den lyckliga och den vilda kreativiteten – om motstånd, estetik, frigörelse och utveckling som en förutsättning för lärande. I A. Banér (red.) *Barns rätt till kultur. Serie: Centrum för barnkulturforskning*, nr 37. Stockholm : Centrum för barnkulturforskning; Stockholms universitet.
- Wojnar, Irene (1970). Art and Education. *Pedagogisk Forskning*, 14(1), 53-73.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0031383700140105?tab=permissions&scroll=top> [hämtad december 2019]

- Zozz, Michelle (2010.) Keeping Ideas and Languages in Play: Teaching Drawing, Writing, and Aesthetics in Secondary Literacy. I M. C. Connery, V. P. John-Steiner, & A. Marjanovic-Shane. (red.) *Vygotsky and creativity: a cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts. Serie: Educational psychology.* (s. 181-198). New York: Peter Lang.
- Wyness, Michael G. (2012). *Childhood and society*. 2nd ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Österlind, Eva (2018). Estetiska uttrycksformer – syskon eller kusiner? I: U. von Schantz, K. Thorgersen, & A. Lidén (red.) *De estetiska ämnernas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 45–66. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.c>

#### Internetkällor

Kungliga Operan Pressmeddelande 2019-11-28 *Kultur gav kunskapslyft för skolans elever*  
[https://www.operan.se/press\\_old/pressrelease/?itemId=2945671](https://www.operan.se/press_old/pressrelease/?itemId=2945671)

#### Lärohandledningar Kungliga Operan

Lärohandledning för *Orlando*  
<https://www.operan.se/contentassets/2a79488e026a485aa2ddcc7d3aefd9ed/lararhandledning-orlando-april-2019.pdf>

Lärohandledning för *När då då*  
[https://www.operan.se/media/frcgzsy5/lararhandledning\\_nar-da-da-okt-2018.pdf](https://www.operan.se/media/frcgzsy5/lararhandledning_nar-da-da-okt-2018.pdf)

Réseau européen des services éducatifs des maisons d'opéra  
[www.reseo.org](http://www.reseo.org)

Skolverket, SIRIS statistik 2019/20. [Hämtad juni 2020]  
[https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr\\_personal&p\\_sub=1&p\\_flik=X&p\\_ar=2019&p\\_lankod=01&p\\_kommunkod=0180&p\\_skolkod=50060022&p\\_hmantyp=01&p\\_hmankod](https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr_personal&p_sub=1&p_flik=X&p_ar=2019&p_lankod=01&p_kommunkod=0180&p_skolkod=50060022&p_hmantyp=01&p_hmankod)  
 ≡

## Slutnoter

- 1 Schillers idéer om konst inspirerade Ellen Key (Lengborn, 1977).
- 2 Se *Konstnärdsnämnden*, 2015, för en genomlysning av rätten till konstnärlig frihet och kreativitet.
- 3 Estetiken plats i svensk skola över tid beskrivs av Marie-Louise Hansson Stenhammar, 2015.
- 4 ref. till Bollnow, O. F. (1989). *The Pedagogical Atmosphere. Phenomenology + Pedagogy* 7, s. 5-63.
- 5 <https://ccskills.org.uk> Tillsammans med Metropolitan i New York sjösatte the Royal Opera House över 200 projekt under perioden 1985–1997.  
[https://www.metguild.org/uploadedFiles/MOG/Opera\\_in\\_the\\_Classroom/Artist%20Manual\\_2015.pdf](https://www.metguild.org/uploadedFiles/MOG/Opera_in_the_Classroom/Artist%20Manual_2015.pdf)
- 6 Projektet fick en utlöpare inom EU:s så kallade Kaleidoscope programme (1995–1997), där lärare också gick kurser i librettoskrivande och komposition för genomförande av en uppsättning som helhet (Tambling, 1999, s. 143). Projektet beskrivs av Annabell Littotz-Monnet (2007). Information finns på Europakommissionens sida: <https://cordis.europa.eu/article/rcn/7078/en>
- 6 Idén hänförs till Nielsen, F. V. 2006a. *Almen musikdidaktik*. (3:dje uppl.). Köpenhamn: Akademisk forlag.
- 7 Saxton, J., & Miller, C. (2009). *Drama: Bridging the conversations between our inner selves and the outside world. English in Australia*, 44(2), 35–42.
- 8 Texten återfinns i samlingen Valborg Aulin, Text K A Melin. <https://levandemusiarv.se>
- 9 Det är från filmen *The Artist* (Ludovic Bource) berättar Roy när jag frågar efter lektionen.
- 10 <https://www.youtube.com/watch?v=12bscmrhEfQ>
- Pippi sattes upp 2005 på Operan. 1.36 in finns klipp från kafferepet. Musik: Georg Riedel Musik: Stefan Nilsson Arr./bearb.: Olov Helge Text/libretto: Pär Isberg, Gunilla Roempke (efter Astrid Lindgrens böcker) Koreografi: Pär Isberg.
- 11 med hänvisning till Hong, T. (2000). *Developing dance literacy in the post-modern: An approach to curriculum*. Arts Online.
- 12 Wassrin utgår från Nielsen, V. F. (1994). *Almen musikdidaktik*, Köpenhamn: Christian Ejlers Förlag.
- 13 Läsåret 2019/20 hade skolan 73,8% tillsvidareanställda. Stockholm samtliga kommunala huvudmän 88,3% (Skolverket, SIRIS statistik.)





Projektfilm från Unga på Operan

<https://www.youtube.com/watch?v=JmdsYI-rpKs>



[www.buv.su.se](http://www.buv.su.se)

<https://www.su.se/profiles/margareta-1.194888>